

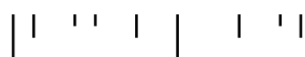


A PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA EMOCIONAL, NO 1.º CEB, COM RECURSO A LITERATURA INFANTIL

Carolina Mestre Vila Verde

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



A PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA EMOCIONAL, NO 1.º CEB, COM RECURSO A LITERATURA INFANTIL

Carolina Mestre Vila Verde

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Tiago Almeida

Júri

Presidente: Ana Caseiro
Arguente: Miguel Mata Pereira
Orientador: Tiago Almeida

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

À minha mãe querida, Vitória, porque me faltam as palavras para lhe agradecer e retribuir tudo o que me proporcionou. Por cuidar na mesma medida que deixa sonhar. Agradeço-lhe por ser uma fonte de calma e inspiração e, por ter um abraço bom a qualquer momento.

À minha irmã, nana, que tantas vezes me salvou e me apoiou, sem pensar duas vezes. Que cuidou de mim e esteve sempre disponível. Agradeço-lhe por ser um exemplo para mim.

Ao meu pai, por estar sempre presente quando precisei, por continuar a escolher o meu lado e por me deixar viver os meus sonhos, de forma livre.

Ao meu João, pelo amor partilhado e por ser casa, longe de casa. Agradeço-lhe por acreditar, realmente, em mim e nas minhas capacidades e por me incentivar a brilhar. Agradeço-lhe por me ensinar a agradecer mais, por me fazer ver a vida com outros olhos e por me fazer tão feliz.

À minha família das Caldas, de Setúbal, de Beja e do Porto por acreditarem que era capaz e por se manterem por perto quando estamos longe.

Aos meus melhores amigos, pela amizade genuína, por estarem comigo há 19 anos e por gostarem tanto de mim como gosto deles. Em especial, às minhas manas de casa, às minhas cajulemas por todas as noites de conversas inesgotáveis, risos e choros partilhados.

Às minhas amigas que a ESElx me deu, por me acompanharem neste percurso, pelas memórias incríveis, desde viagens a retiros de trabalho. Agradeço-lhes por não me deixarem desistir e por me ajudarem, sempre, sem hesitar.

À Madalena, por me acompanhar ao longo destes 3 anos de estágios, partilhando comigo das etapas mais duras que vivi e fazendo delas uma memória feliz.

Ao Doutor Tiago Almeida, o meu orientador, pelo apoio e ajuda ao longo deste percurso.

Às professoras cooperantes, com quem tive a oportunidade de aprender, por me apoiarem e contribuírem para a minha formação enquanto docente. Agradeço-lhes por me mostrarem que posso ser a professora que anseio ser.

Reservo o meu último e mais especial agradecimento a todas as “minhas” crianças que marcaram este meu percurso e me inspiraram a ser melhor, pessoa e professora.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, que prevê a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e, na sua sequência, a elaboração de um estudo empírico de cariz investigativo.

A investigação apresentada no presente relatório assumiu como ponto de partida a problemática *De que modo é possível trabalhar a consciência emocional, através da leitura de histórias, numa turma de 1.º ano, no decorrer do período letivo?*, da qual emergiram dois objetivos de investigação: i) Caracterizar o conhecimento das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa) em si e no outro; ii) Avaliar o impacto de uma intervenção utilizando a leitura de histórias no conhecimento das emoções primárias. Para o desenvolvimento do estudo, mobilizou-se uma metodologia mista, contando com a participação de 18 alunos, com análise quantitativa da realização de um questionário acerca do conhecimento emocional, pré e pós-intervenção e, análise de conteúdo realizada a partir de situações problema e das produções gráficas dos alunos (Tiras das Emoções), associadas às histórias infantis. Os resultados obtidos permitem-nos reconhecer que perante as médias gerais no Pós-Teste existiu uma maior compreensão das emoções após a intervenção com apoio das histórias infantis, sendo a maior diferença estatisticamente significativa observada ao nível da emoção Raiva. Assim, concluiu-se que a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da consciência emocional e, mais concretamente do conhecimento, reconhecimento e autorregulação das emoções primárias. Adicionalmente, inferimos que as emoções dos alunos poderão ser um motor para a construção de cidadãos conscientes, ativos e felizes. Em síntese, conclui-se, com a presente investigação, que a literatura infantil e o trabalho das histórias infantis pode fomentar o desenvolvimento da consciência emocional das crianças do 1.º CEB.

Além disso, tendo em vista a construção da profissionalidade, enquanto futura professora, pretendo adotar comportamentos e atitudes à minha visão da educação e adaptar estratégias às necessidades dos alunos, valorizando a inclusão e a inovação.

Palavras-chave: Emoções Primárias; Consciência Emocional; Conhecimento Emocional; Literatura Infantil; Histórias Infantis;

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This final report arises from the Supervised Teaching Practice II course, which is part of the final semester of the Master's program in Primary Education and Mathematics and Natural Sciences Education at the Escola Superior de Educação de Lisboa. This course includes two supervised teaching practices, one in the 1st cycle and another in the 2nd cycle of Basic Education, followed by the preparation of an empirical research study.

The research presented in this report was based on the question: "How can emotional awareness be developed through storytelling in a 1st-grade classroom during the school year?" Two research objectives emerged from this question: i) To characterize the knowledge of primary emotions (sadness, joy, fear, anger, disgust, surprise) in oneself and others; ii) To evaluate the impact of an intervention using storytelling on the knowledge of primary emotions. For the development of the study, a mixed-methods approach was employed, involving the participation of 18 students. The study included quantitative analysis through a questionnaire on emotional knowledge administered pre- and post-intervention, and qualitative content analysis of problem situations and students' graphic productions (Emotion Strips), associated with children's stories. The results indicate that the general means in the Post-Test showed a greater understanding of emotions following the intervention with the support of children's literature, with the most statistically significant difference observed in the emotion of Anger. Thus, it was concluded that children's literature can contribute to the development of emotional awareness, specifically the knowledge, recognition, and self-regulation of primary emotions. Additionally, it was inferred that students' emotions could serve as a driving force in the development of conscious, active, and happy citizens. In summary, this research concludes that children's literature and the use of children's stories can promote the development of emotional awareness in 1st-grade students.

In addition, intending to build professionalism, as a future teacher, I intend to adopt behaviors and attitudes to my vision of education and adapt strategies to the needs of students, valuing inclusion and innovation.

Keywords: Primary Emotions; Emotional Awareness; Emotional Knowledge; Children's Literature; Children's Stories.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização Sumária	6
1.1.1. Contexto Institucional	6
1.1.2. Ação Educativa do Docente	7
1.1.3. Caracterização do Grupo Turma	8
1.2. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção.....	9
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	12
2.1. Caracterização Sumária	13
2.1.1. Contexto Institucional	13
2.1.2. Ação Educativa do Docente	14
2.1.3. Caracterização do Grupo Turma	14
2.2. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção.....	16
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	19
3.1. Desenvolvimento das Competências Esperadas dos Alunos	20
3.2. Métodos de Ensino/aprendizagem: Processos de Organização e Desenvolvimento do Currículo	22
3.3. Relação Pedagógica	24
3.4. Processos de Regulação e Avaliação das Aprendizagens e dos Comportamentos Sociais.....	26
PARTE II.....	29

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	30
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1. Desenvolvimento Emocional	35
2.1.1. Emoções	35
2.1.1.1. Emoções Básicas ou Primárias.....	36
2.1.2. Competências emocionais	38
2.1.2.1. Conhecimento emocional.....	40
2.1.2.2. Regulação emocional	42
2.2. Literatura infantil e conhecimento emocional	45
3. METODOLOGIA.....	50
3.1. Caracterização do contexto	51
3.2. Opções metodológicas	51
3.3. Princípios éticos	54
4. RESULTADOS	56
4.1. Análise comparativa dos resultados do questionário sobre as emoções antes da intervenção (Pré-Teste) e após a intervenção (Pós-Teste).....	57
4.2. Análise comparativa dos resultados das situações problema antes e após a intervenção.....	94
4.3. Análise dos resultados das produções gráficas dos alunos (Tiras das Emoções) 97	
5. CONCLUSÕES	101
5.1. Conclusões Obtidas Por Meio Dos Resultados.....	102
5.2. Constrangimentos do Estudo	104
5.3. Sugestões para futuras investigações	105
6. REFLEXÃO FINAL	107
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	120
ANEXO A – Entrevista OC (1.ºCEB).....	121

ANEXO B – Caracterização da Turma (1.ºCEB).....	132
ANEXO C – Notas de Campo (1.º CEB)	134
ANEXO D – Entrevista OC (2.º CEB).....	153
ANEXO E – Planeamento Semanal (1.º CEB).....	163
ANEXO F – Exemplos Atividades(1.º CEB)	166
ANEXO G – Exemplos Planificações (2.º CEB)	170
ANEXO H – Notas de Campo(2.º CEB)	177
ANEXO I – Questionário (Pré e Pós-Teste) Emoções	196
ANEXO J – Livro Infantil “Quando a Tristeza Chama”	203
ANEXO K – Livro Infantil “Onde começa a Felicidade”	205
ANEXO L – Livro Infantil “Eu e o meu Medo”	207
ANEXO M – Livro Infantil “Desculpa!”	209
ANEXO N – Livro Infantil “O Alfabeto Nojento ou as aventuras de um rapaz que gosta de fazer asneiras”	211
ANEXO O – Grelha do Humor	213
ANEXO P – Mural das Emoções	215
ANEXO Q – Cartas das Emoções	218
ANEXO R – Cartas da Autorregulação.....	223
ANEXO S –Bonecos Emoções (Alegria, Tristeza e Raiva).....	227
ANEXO T –Situações Problema (Emoções).....	229
ANEXO U – Tiras das Emoções	236
ANEXO V – Resultados Questionários (Pré e Pós-Teste) Emoções	239
ANEXO W – Resultados Situações Problema (Emoções)	241
ANEXO X – Resultados Produções Gráficas (Tiras das Emoções).....	247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados Afirmação 1 - Pré e Pós-Teste (Tristeza)	61
Figura 2. Resultados Afirmação 2 - Pré e Pós-Teste (Tristeza)	62
Figura 3. Resultados Afirmação 3 - Pré e Pós-Teste (Tristeza)	63
Figura 4. Resultados Afirmação 4 - Pré e Pós-Teste (Tristeza)	64
Figura 5. Resultados Afirmação 5 - Pré e Pós-Teste (Tristeza)	65
Figura 6. Resultados Afirmação 6 - Pré e Pós-Teste (Alegria)	67
Figura 7. Resultados Afirmação 7 - Pré e Pós-Teste (Alegria)	68
Figura 8. Resultados Afirmação 8 - Pré e Pós-Teste (Alegria)	69
Figura 9. Resultados Afirmação 9 - Pré e Pós-Teste (Alegria)	70
Figura 10. Resultados Afirmação 10 - Pré e Pós-Teste (Alegria)	71
Figura 11. Resultados Afirmação 11- Pré e Pós-Teste (Medo).....	72
Figura 12. Resultados Afirmação 12- Pré e Pós-Teste (Medo).....	73
Figura 13. Resultados Afirmação 13 - Pré e Pós-Teste (Medo).....	74
Figura 14. Resultados Afirmação 14 - Pré e Pós-Teste (Medo).....	75
Figura 15. Resultados Afirmação 15 - Pré e Pós-Teste (Medo).....	76
Figura 16. Resultados Afirmação 16 - Pré e Pós-Teste (Raiva).....	78
Figura 17. Resultados Afirmação 17 - Pré e Pós-Teste (Raiva).....	79
Figura 18. Resultados Afirmação 18 - Pré e Pós-Teste (Raiva).....	80
Figura 19. Resultados Afirmação 19 - Pré e Pós-Teste (Raiva).....	81
Figura 20. Resultados Afirmação 20 - Pré e Pós-Teste (Raiva).....	82
Figura 21. Resultados Afirmação 21 - Pré e Pós-Teste (Nojo).....	84
Figura 22. Resultados Afirmação 22 - Pré e Pós-Teste (Nojo).....	85
Figura 23. Resultados Afirmação 23 - Pré e Pós-Teste (Nojo).....	86
Figura 24. Resultados Afirmação 24 - Pré e Pós-Teste (Nojo).....	87
Figura 25. Resultados Afirmação 25 - Pré e Pós-Teste (Nojo).....	88
Figura 26. Resultados Afirmação 26 - Pré e Pós-Teste (Surpresa)	89
Figura 27. Resultados Afirmação 27 - Pré e Pós-Teste (Surpresa)	90
Figura 28. Resultados Afirmação 28 - Pré e Pós-Teste (Surpresa)	91
Figura 29. Resultados Afirmação 29 - Pré e Pós-Teste (Surpresa)	92
Figura 30. Resultados Afirmação 30 - Pré e Pós-Teste (Surpresa)	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 . Técnicas de recolha, seleção e análise de dados.....

Tabela 2 . Análise Estatística Descritiva Pré e Pós Teste (Emoções) 58

LISTA DE ABREVIATURAS

RF	Relatório Final
UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ASE	Ação Social Escolar
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
OC	Orientador Cooperante
MEM	Movimento da Escola Moderna
ED	Encarregados de Educação
NEE	Necessidades Educativas Especial
PI	Projeto de Intervenção
TA	Trabalho Autónomo
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
DGS	Direção Geral da Saúde
SEL	Social and Emotional Learning

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |
1

O presente Relatório Final (RF) emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no último semestre do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II proporciona aos estudantes, a integração na ação das aprendizagens realizadas em outras UC do curso tendo como objetivos:

Compreender o funcionamento das escolas do 1.º e 2.º CEB; conceber, implementar e avaliar projetos curriculares de intervenção no 1.º e 2.º CEB; analisar e refletir sobre a prática letiva e o papel do professor na sociedade atual; conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas e analisar e refletir sobre a ação (Ficha de unidade curricular, 2023, pp. 1).

Deste modo, o propósito do RF consiste, primeiramente, na descrição e na análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º como no 2.º CEB e, de seguida, na apresentação do estudo empírico desenvolvido numa turma do 1.º ano ao longo da intervenção no 1.º CEB, centrado nas potencialidades e fragilidades da turma, traduzido na seguinte problemática: *De que modo é possível trabalhar a consciência emocional, através da leitura de histórias, numa turma de 1.º ano, no decorrer do período letivo?*

No que concerne ao estudo realizado pretende-se descrever as estratégias e ferramentas implementadas, em sala de aula, bem como as intenções pedagógicas adjacentes às mesmas, tendo em conta o tema em estudo e a problemática exposta. Assim, através de uma investigação profunda e abrangente, com foco numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, procurou-se encontrar resultados com base nas propostas desenvolvidas e analisar o impacto dos mesmos, ao nível do desenvolvimento da consciência emocional.

No que diz respeito à estrutura e organização do presente documento, este encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira referente à reflexão acerca dos períodos de intervenção, desenvolvidos em duas escolas, integradas num Agrupamento

de Escolas da rede pública, na cidade da Amadora ao longo de 12 semanas, na totalidade e a segunda parte relativa ao estudo desenvolvido.

Deste modo, tal como referido, o RF encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte visa a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e no 2.º CEB, referindo aspetos como a caracterização e a problematização dos dados, e, ainda, a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, na qual será concretizada a comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos da prática pedagógica. A segunda parte, referente ao estudo, encontra-se segmentada em 6 capítulos. Assim, primeiramente, surgirá a *Apresentação do estudo*, referido o tema, o problema em estudo, as questões de investigação e, ainda os objetivos gerais e específicos. No segundo capítulo, referente à *Fundamentação Teórica*, será apresentada a revisão de literatura, seguindo-se, no 3º capítulo, a *Metodologia*, na qual será apresentada a amostra, em estudo e as opções metodológicas. No quarto capítulo, *Resultados*, serão apresentados, precisamente, os resultados do estudo juntamente com a discussão dos mesmos, seguindo-se, no quinto capítulo, *Conclusões*, a apresentação das mesmas e dos constrangimentos encontrados ao longo do desenvolvimento do estudo. Por último, inclui-se, ainda, um capítulo referente à *Reflexão Individual*, na qual será descrita toda a experiência e o impacto da PES II no processo de investigação e na preparação para a futura docência. Ademais, no termo do trabalho, serão exibidas as referências mobilizadas na redação do presente documento e ainda os anexos que espelham o trabalho descrito e analisado, encontrando-se em articulação com o texto.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como intuito apresentar e descrever a prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo de Ensino Básico CEB, realizado ao longo de 8 semanas, com a intervenção realizada durante 6 semanas (abril e maio). Assim sendo, primeiramente, será descrito: (i) o contexto institucional; seguindo-se (ii) a ação educativa do docente; e a (iii) a caracterização do grupo turma. Por fim, será, ainda, apresentada a (iv) a problematização sumária e os dados recolhidos após a intervenção.

1.1. Caracterização Sumária

1.1.1. Contexto Institucional

A escola em foco pertence ao ensino público e possui duas valências: Pré-escolar (2 salas) e 1.º CEB (duas turmas por ano). Encontra-se localizada na área Metropolitana de Lisboa Norte, numa zona urbana com diversas infraestruturas sociais, culturais e de serviços, no entanto, insere-se num território marcado pela pobreza, sendo o baixo nível socioeconómico das famílias refletido na percentagem de alunos que beneficiam de Ação Social Escolar (ASE) – 57%.

Deste modo, tendo em conta o abandono e o insucesso escolar, bem como a indisciplina e a violência e a tentativa de erradicar os mesmos, a escola insere-se no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), oferecendo serviços como Gabinete de Supervisão Comportamental, Apoio Tutorial Específico, Plano de Educação para a Saúde, Ludoteca e Bibliotecas Escolares. Participa, ainda, em projetos como Eco-Escolas e várias iniciativas anuais de apoio à comunidade escolar.

A comunidade escolar é composta pelo corpo discente (alunos), pelo corpo docente (professores) e pelo corpo não docente (auxiliares), atuando como mediadores e facilitadores de uma educação de qualidade e cidadania participativa.

Por fim, em relação às instalações escolares, estas incluem dois espaços de recreio, destinado aos dois níveis de ensino, um ginásio, uma biblioteca, um espaço destinado à Componente de Apoio à Família (CAF), um refeitório e duas salas de apoio à Educação Especial e Psicologia Infantil.

1.1.2. Ação Educativa do Docente

Relativamente à ação pedagógica da orientadora cooperante (OC), com base nas observações diretas e na entrevista com a professora (Anexo A), foi possível compreender o método educacional utilizado, pela mesma, nas diferentes áreas do currículo e, uma vez que, a escola não adota um modelo educacional específico, permite que cada docente defina o seu próprio método, tal como a OC responde “cada docente é autónomo e deve adaptar e utilizar o modelo mais adequado a si e à turma.”. Assim, a OC baseia as aprendizagens no manual adotado, utilizando um método, maioritariamente, expositivo, tal como refere “é uma coisa mista. Com uma tendência mais tradicional (...), segundo o currículo e a planificação semanal e anual, de ano.”

Para a aprendizagem da leitura e escrita, a OC rege-se pelo método sintético, partindo dos grafemas para as sílabas e progredindo para as palavras. Integra também alguns princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), como o Diário de Turma e a Assembleia de Turma, com o intuito de promover a autonomia, a cooperação e a gestão de conflitos. Para além disso, a OC preocupa-se em valorizar as competências sociais.

No que diz respeito ao ensino diferenciado, a OC, assume a sua importância e refere utilização do mesmo com os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º54/2018 e enfatiza a utilização e reconhecimento da interdisciplinaridade entre as disciplinas.

A sala de aula encontra-se estruturada, de forma simples, com alguns recursos educativos disponíveis e trabalhos dos alunos expostos. Relativamente à organização dos alunos, no espaço, estes encontram-se dispostos em mesas, a pares, direcionados para o quadro principal. Ademais, o grupo recorre ao uso de tablets e do computador e projetor em momentos de trabalho de grande grupo.

Importa realçar o uso da plataforma ClassDojo, pela OC, quer para a regulação das aprendizagens e comportamentos, dos alunos, quer para a avaliação contínua, dos mesmos, considerando aspetos como a participação, as tarefas, as atitudes e a relação entre pares. A plataforma surge, ainda, como um meio de comunicação com os encarregados de educação (ED), na qual a professora partilha o feedback, através de um sistema de pontuação referente à prestação e desempenho, dos discentes.

1.1.3. Caracterização do Grupo Turma

No que concerne à turma, em análise, referente ao 1.º ano do 1.º CEB, esta é composta por 21 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

Relativamente às nacionalidades dos alunos (Anexo B), a maioria possui nacionalidade portuguesa (61,9%), no entanto existem alunos de outras seis nacionalidades, exibindo todos o Português como língua materna, à exceção de um aluno. Ademais, 12 alunos beneficiam da Ação Social Escolar e 5 encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, segundo as medidas universais e seletivas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), protegidos pela diferenciação pedagógica, pelo apoio pedagógico e pelas acomodações curriculares.

No que diz respeito às características globais do grupo turma, evidenciadas, por vezes, nas notas de campo (Anexo C), o grupo retrata-se como, maioritariamente, disperso e imaturo, apresentando uma enorme falta de autonomia, envolvimento e foco nas atividades. O comportamento é desinteressado e pouco participativo, resultando num ambiente, de sala de aula, agitado e desorganizado, tal como é evidenciado na nota de campo de 18 de abril “Os alunos circulam pela sala dispersos e agitados, à volta da professora a tentar falar com a mesma.”. Para além disso, a maioria dos alunos demonstram ser desrespeitadores, competitivos e explosivos, o que se traduz, novamente, num ambiente de trabalho agitado e perturbador para os demais.

Assim, as principais fragilidades do grupo relacionam-se, essencialmente, com a indisciplina, a aceitação de regras de sala de aula, a gestão de sentimentos e emoções, a autorregulação e a relação e empatia entre pares. Denota-se, uma falta de estrutura familiar e estímulo cognitivo, social e emocional. Em relação às potencialidades, os alunos demonstram colaboração com os colegas.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, o nível dos mesmos varia entre "Suficiente" e "Muito Bom", sendo o Português a área curricular que apresenta maiores dificuldades. Nas Atividades Extracurriculares, a maioria dos alunos apresenta o nível "Bom". A avaliação é realizada via plataforma ClassDojo, através de um sistema de gamificação para avaliar as diferentes competências dos alunos, ao nível do comportamento, do trabalho desenvolvido, da participação e das competências sociais.

1.2. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção

Considerando as potencialidades e fragilidades identificadas, na turma, decorrentes do período de observação da prática pedagógica, e a caracterização da turma foi possível definir a seguinte problemática, transversal às áreas do currículo: **“Como desenvolver a autorregulação emocional, numa turma do 1.º ano, através do desenvolvimento do espírito de grupo?”**.

Desta forma, tendo em conta a problemática elaborada tornou-se necessário formular objetivos gerais abrangentes às diferentes áreas curriculares e às competências sociais. Assim, delineou-se como objetivos: i) Reconhecer emoções em si e no outro; ii) Autorregular as emoções utilizando ferramentas e estratégias.

Assim, ambos os objetivos se encontram interligados e visam a diminuição das fragilidades e a ampliação das potencialidades, ao nível das competências sociais, promovendo, ainda, a cooperação, a colaboração, a empatia e o respeito, através da estratégia de espírito de grupo, incentivando a evoluir, em conjunto.

Relativamente ao primeiro objetivo, este consistia no conhecimento e reconhecimento das emoções, uma vez que a imaturidade e a ignorância emocional, dos alunos, conduziram à necessidade de abordar e transmitir conhecimento, aos mesmos, sobre as diferentes emoções, para que estes conseguissem não só identificar e associar os seus sentimentos às respetivas emoções como reconhecessem as mesmas nos outros.

O segundo objetivo consistia na autorregulação das emoções, utilizando ferramentas e estratégias, decorrente do primeiro objetivo. Assim, além de identificar e compreender emoções, o objetivo passou por implementar estratégias para fomentar e fortalecer a capacidade de gestão emocional dos alunos.

Relativamente às estratégias e ferramentas adotadas com o intuito de alcançar o primeiro objetivo de intervenção “i) Reconhecer emoções em si e no outro” estas foram idealizadas para a maioria das áreas do currículo. Assim, propuseram-se momentos de leitura de obras de autor, relacionados com a temática, de forma que os alunos adquirissem empatia e uma maior consciência emocional, e foram desenvolvidas Tiras das Emoções, nas quais os alunos, após a leitura das obras, foram desafiados a ilustrar a

sua emoção e os fatores desencadeantes da mesma. Ademais, foram utilizadas ferramentas como os Fantoques das Emoções, representativos das emoções Tristeza, Alegria e Raiva e associados aos livros lidos em sala de aula, usados pelos alunos conforme o seu estado emocional, o Mural das Emoções, no qual os alunos registavam momentos marcantes e associavam-nos a uma emoção e a Grelha do Humor, na qual, diariamente, os alunos registavam seu humor, considerando as seis emoções discutidas (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa).

No que diz respeito ao segundo objetivo “ii) Autorregular as emoções utilizando ferramentas e estratégias” implementaram-se as Cartas de Autorregulação que facilitaram a regulação emocional, dos alunos, através de exercícios de respiração, o Semáforo da Calma utilizado para lidar com agitação e frustração, associando cada cor a um processo diferente de retorno à calma, e o cartão Sou Fabuloso, interligado ao Quadro dos Fabulosos e à plataforma ClassDojo, que visava valorizar e reconhecer a evolução dos alunos com recurso a uma sistema de gamificação, com autocolantes e pontos. Para além disso, procurou-se valorizar o trabalho a pares, a prática de Jogos de Confiança e de exercícios de respiração, em momentos de agitação. Por fim, a implementação do Pote da Turma foi desenvolvido como reforço positivo para o reconhecimento e valorização do desempenho e das atitudes positivas dos alunos. Ademais, procurou-se manter as estratégias utilizadas pelas OC, incluindo o Diário de Turma e a Assembleia de Turma.

Importa salientar que foram adotadas mais estratégias do que as descritas, inicialmente, no Projeto de Intervenção (PI), como por exemplo as Cartas das Emoções, o Jogo das Emoções e as Cartas da Autorregulação que permitiram, aos alunos, a identificação, a associação e a expressão das emoções. Também a articulação e a continuidade entre as áreas do currículo e os conteúdos foi tida em conta para a realização de atividades variadas e significativas.

Relativamente aos processos de avaliação e regulação estes basearam-se, essencialmente, na plataforma ClassDojo. Neste sentido, em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos foi priorizada a avaliação formativa em relação à avaliação sumativa. Assim, a plataforma ClassDojo continuou a ser utilizada, avaliando competências de desempenho (tarefa realizada, persistência, trabalho suficiente, bom e muito bom) e atitudes (participação, respeito, ajuda aos colegas, atenção), e sintetizando

os dados em relatórios individuais e coletivos, refletindo pontos positivos e negativos de cada competência. Ainda assim, as rotinas e tarefas, de sala de aula, habituais e implementadas em prol do PI foram, também, utilizadas como formas de avaliação formativa, sendo notória a evolução dos alunos na realização e cumprimento dos objetivos quer das tarefas, quer do PI.

Em relação aos processos de regulação das aprendizagens, a monitorização das mesmas deu-se em momentos de trabalho de grande e pequeno grupo e possibilitou pequenos ajustes nas estratégias e nas ferramentas utilizadas. Assim, foi possível uma regulação constante do processo ensino-aprendizagem. Mais uma vez, a plataforma ClassDojo facilitou a regulação das aprendizagens, na medida em que os alunos tinham conhecimento da sua prestação e, enquanto estagiária, avaliava o conhecimento dos mesmos, ao instante. Assim, sobretudo através da observação direta, do dia a dia, e das produções dos alunos foi possível depreender uma leve evolução positiva, nos mesmos, quer relativamente às suas aprendizagens, quer relativamente ao tema da problemática elaborada. Ademais, após a implementação das diversas estratégias descritas no PI, foi elaborada um questionário de avaliação relativamente aos objetivos de intervenção, que traduziu esses aspetos fulcrais.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como intuito apresentar e analisar, novamente, o contexto de estágio, referente ao 2.º CEB, realizado ao longo de 9 semanas, como a intervenção realizada durante 7 semanas (fevereiro e março). Assim sendo, primeiramente, será descrito: (i) o contexto institucional; seguindo-se (ii) a ação educativa do docente; e a (iii) a caracterização do grupo turma. Por fim, será, ainda, apresentada a (iv) a problematização sumária e os dados recolhidos após a intervenção.

2.1. Caracterização Sumária

2.1.1. Contexto Institucional

A escola na qual foi realizada a prática referente ao 2.º CEB, pertence ao ensino público e possui três valências – 1.º CEB (5 turmas), 2.º CEB (12 turmas), e 3.º CEB (19 turmas) sendo o ano letivo dividido em dois semestres. Esta localiza-se na área Metropolitana de Lisboa Norte, numa zona urbana com diversas infraestruturas, como estação de comboios, divisões da Polícia de Segurança Pública, supermercados, farmácias, parques e jardins. Importa referir a existência de um bairro social, nas proximidades da instituição, refletindo-se no nível socioeconómico das famílias, sendo que 55% dos alunos beneficiam de (ASE).

Desta forma, sendo um território marcado pela pobreza, abandono e insucesso escolar, a escola, em questão, integra o programa TEIP, visando a promoção do sucesso escolar e da formação pessoal e social dos alunos. Para tal, conta, ainda, com projetos como o Serviço de Psicologia e Orientação, o Desporto Escolar, a Orquestra “Geração”, o Eco-Escolas e diversos clubes.

A instituição acolhe 676 alunos, com uma diversidade significativa de nacionalidades, como sendo Brasil, Europa de Leste e Ásia, sendo a maioria naturais de África. Para além disso, dispõe de uma turma de acolhimento para alunos com baixo domínio da língua portuguesa, com o intuito de fornecer ferramentas comunicativas educativas e promover a inclusão.

Por fim, relativamente às instalações, estas incluem seis pavilhões, com dois pisos cada, espaços de recreio, campos exteriores, biblioteca, refeitório, bar, secretaria, reprografia e, ainda, papelaria.

2.1.2. Ação Educativa do Docente

No que concerne à ação pedagógica da orientadora cooperante (OC), com base nas observações diretas e na entrevista à professora (Anexo D), foi possível compreender o método educacional utilizado, pela mesma, nas diferentes disciplinas, Matemática e Ciências Naturais, quer ao nível da gestão de aula e da turma, quer ao nível da gestão dos conteúdos lecionados. Deste modo, verificou-se que a OC baseia as aprendizagens, de ambas as disciplinas, no manual adotado, utilizando um método, maioritariamente, expositivo, segundo o currículo e a planificação anual.

Relativamente aos materiais didáticos privilegiados, a OC utiliza maioritariamente a Aula Digital e a Escola Virtual, para além de sínteses de conteúdos e Powerpoints para guiar as aulas e introduzir os conteúdos aos alunos, tal como refere “Aula digital, Escola Virtual, sínteses de conteúdos, powerpoint.”

Importa referir as rotinas de sala de aula estabelecidas pela OC, tais como a escrita do sumário no início das aulas, a formulação de questões orais sobre a matéria lecionada na aula anterior, a transcrição de definições apresentadas em PowerPoints e a realização de Trabalho Autónomo (TA), em casa. Para além disto, a professora reconhece a importância do ensino diferenciado, mas enfrenta dificuldades na implementação do mesmo, devido à elevada heterogeneidade das turmas, no entanto valoriza a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

A avaliação e os critérios da mesma são segundo a OC, “definidos pelo grupo de Ciências e foram aprovados em Conselho Pedagógico”, refletindo-se em 80% referentes às fichas de avaliação, trabalhos e relatórios, e 20% referentes a atitudes e valores e tal como a OC refere na entrevista

2.1.3. Caracterização do Grupo Turma

Relativamente ao estágio realizado em 2.º CEB torna-se necessário descrever não uma turma mas sim duas turmas, pertencentes ao 6.º ano.

Assim, no que diz respeito à turma do 6.ºA, a mesma é composta por 25 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre 10 e 14 anos. A maioria dos alunos apresenta uma elevada diversidade cultural, sendo composta por diferentes nacionalidades, como cabo verdiana (5), são tomense e guinense (2),

bangladeshiana, (2) senegalesa (1), guineense (1), brasileira (1), indiana (1), russa (1) e angolana (1) sendo apenas 10 alunos de nacionalidade portuguesa. Deste modo, 4 destes alunos não possuem o português como língua materna, fazendo, assim, parte da Turma de Acolhimento e necessitando de medidas de diferenciação pedagógica, ainda que a OC refira não conseguir incluir estes alunos nas aprendizagens “(...) existem os alunos com língua estrangeira e, como não falo Inglês, não consigo ter qualquer tipo de interação.” Para além disso, é de denotar que 9 alunos beneficiam da Ação Social Escolar e existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao abrigo do Decreto-Lei n.º54/2018.

Ao nível do comportamento, a turma apresenta alguma agitação e distração durante os momentos de trabalho em grande grupo quer na explicação dos conteúdos, quer na correção de exercícios, revelando um desinteresse nas aprendizagens.

Similarmente, a turma do 6.ºD é composta por 24 alunos, incluindo 11 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Em relação à nacionalidade, a maioria possui nacionalidade portuguesa e os restantes possuem nacionalidade brasileira, cabo-verdeana e guineense. No entanto, ao contrário da turma A, a maioria dos alunos beneficia da Ação Social Escolar e 3 alunos encontram-se abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º54/2018, com medidas seletivas e adicionais.

Relativamente ao comportamento a turma D revela ser mais conflituosa, criando situações de confronto entre si. Outro fator que contribui para o desentendimento entre os alunos trata-se do julgamento e da falta de tolerância existente entre os mesmos.

No que concerne às características globais das duas turmas denota-se que os alunos da turma A demonstram maior interesse em Ciências Naturais do que em Matemática e apresentam agitação e distração durante as aulas, muitas vezes conversando sobre outros assuntos ou desenhando no caderno. A turma D apresenta melhores resultados em comparação com a turma A.

2.2. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção

Tendo em vista as potencialidades e fragilidades identificadas, nas duas turmas, decorrentes do período de observação do estágio curricular, e a caracterização da turma foi possível definir a seguinte problemática, transversal às áreas do currículo e a ambos os grupos: **“Como é que o trabalho das competências pessoais e sociais promove a concentração, a motivação e o trabalho autónomo nas aulas de Ciências Naturais e Matemática?”**.

Desta forma, tendo em conta a problemática definida tornou-se necessário formular objetivos gerais abrangentes às duas disciplinas, Matemática e Ciências Naturais, e, ainda, às competências sociais. Assim, delineou-se como objetivos: i) Enquadrar práticas de desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais; ii) Desenvolver a concentração e o trabalho autónomo; iii) Promover a motivação nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática.

Relativamente ao primeiro objetivo, este consistia na adaptação de práticas de desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, uma vez que a falta de confiança demonstrada pelos alunos quer no seu trabalho quer nas suas opiniões pessoais conduziu à necessidade da implementação de estratégias e ferramentas que estimulem e fortaleçam os comportamentos da turma.

O segundo objetivo consistia no desenvolvimento da concentração e do trabalho autónomo e surgiu como consequência da falta de hábitos de estudo e da falta de ritmo de trabalho, na realização das tarefas. Assim, tendo em conta a influência do modo de trabalho, no ambiente de sala de aula, o comportamento dos alunos, traduzia-se em agitação, perda de foco e constante procura pela OC.

Por fim, o terceiro objetivo que consistia na promoção da motivação nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática adveio, também, da dificuldade, dos alunos, em trabalhar autonomamente. A perda de foco, atenção e concentração, torna os alunos desmotivados e desinteressados nos conteúdos a lecionar. Desta forma, pretendeu-se que a turma adquirisse rotinas capazes de motivar os alunos para a aprendizagem, interligando o currículo com os interesses dos mesmos.

Relativamente às estratégias e ferramentas adotadas com o intuito de alcançar o primeiro objetivo de intervenção i) “Integrar práticas de desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais” foi desenvolvido o Cartão de Incentivo, que atribuía autocolantes baseados em quatro critérios: cooperação com colegas, participação espontânea, realização de tarefas em aula e trabalho autónomo. Para além disso, foram implementados e entregues diplomas de mérito e participação conforme a avaliação das atividades e competências sociais dos alunos. As estratégias incluíram métodos de gamificação com pontuações em Quizzes, autocolantes e brindes. Ademais, foram, ainda, introduzidos o feedback construtivo, os elogios verbais e as discussões, coletivas, acerca da prestação e atitude, dos alunos.

No que diz respeito ao segundo objetivo ii) “Desenvolver a concentração e trabalho autónomo”, foram desenvolvidas ferramentas, como o Cartão de Autonomia, utilizado pelos alunos, durante o trabalho individual e em grupo. Na disciplina da Matemática foram implementadas grelhas de autoavaliação "Verifica o que sabes" para aferir dificuldades nos alunos e em Ciências Naturais foram produzidos esquemas-resumo dos conteúdos, ajudando-os a adquirir autonomia para consultar informações durante as tarefas. Para além disso, foram desenvolvidas estratégias, em ambas as disciplinas, como o trabalho em grupo, as aulas por estações de trabalho e o uso de temporizadores com o intuito de promover a cooperação, a colaboração e a gestão de tempo, nos alunos.

Por último, no que concerne ao terceiro objetivo iii) “Promover a motivação nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática” foi desenvolvido um contrato de compromisso com os alunos para que existisse um compromisso e uma mudança de atitude e empenho, em ambas as disciplinas. Ademais, foram aplicados Quizzes, apresentações dinâmicas, em PowerPoint, e atividades experimentais, abordando os conteúdos curriculares e as suas experiências pessoais.

Importa, ainda, salientar a articulação e a continuidade exigida, entre as disciplinas e os diversos conteúdos abordados, ao longo das semanas, que permitiu promover atividades completas e integrais à aquisição de conhecimentos, pelos alunos.

Relativamente aos processos de avaliação e regulação estes basearam-se, essencialmente, em técnicas e instrumentos, derivados da observação direta quer das prestações dos alunos, quer dos momentos de partilha e trabalho, em grande grupo, para

a avaliação da prestação dos mesmos. Deste modo, a avaliação formativa, ao invés da avaliação sumativa, foi priorizada, no entanto, ainda assim, foram realizados momentos de avaliação sumativa, com o intuito de verificar a evolução e a aquisição de conhecimentos, dos alunos. Apesar disso, a avaliação formativa incluiu a colaboração, o feedback descritivo e formativo, a autoavaliação e, ainda, a heteroavaliação.

Para além disso, em ambas as disciplinas, foram utilizadas diversas grelhas de registo e avaliação para o trabalho autónomo, para os Quizzes, para as tarefas realizadas, em sala de aula e para os trabalhos de grupo, por estações e a pares. Através destas ferramentas foi possível analisar e regular, de forma contínua e sistemática, as aprendizagens dos alunos.

Por fim, a monitorização das ferramentas implementadas, como o Cartão de Incentivo, usado para avaliar o desempenho, o comportamento e as atitudes, dos alunos, diariamente, permitiu pequenos ajustes nas propostas de avaliação, dos alunos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " ' | | ' |

Tendo em conta o descrito nos dois capítulos anteriores, referentes aos contextos de estágio de 1.º e 2.º CEB, foi possível vivenciar e constatar diferentes abordagens pedagógicas, fundamentadas por metodologias distintas. Neste sentido, o presente capítulo, surge como uma comparação crítica, refletiva e fundamentada entre os dois contextos da prática pedagógica. Deste modo, serão retratadas as seguintes dimensões: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem; (iii) relação pedagógica e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, dos alunos.

3.1. Desenvolvimento das Competências Esperadas dos Alunos

Desta forma, tal como esperado, o desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos variaram naturalmente, de acordo com o ciclo de ensino, o ano de escolaridade e, ainda, o contexto socioeconómico dos mesmos.

Assim, tendo em conta a análise dos dois contextos de prática educativa supramencionados, em específico, as potencialidades e fragilidades, das turmas, e tomando por base as competências descritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017) era esperado que os alunos manifestassem competências, ao nível do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e autonomia, do saber científico, técnico e tecnológico, da linguagem e textos, entre outros, fundamentais para o desenvolvimento de indivíduos conscientes, pessoalmente e socialmente.

Obviamente, sendo estes dois ciclos tão díspares, esperava-se que os alunos do 1.º ano compreendessem conceitos relacionados com os domínios dos números e, essencialmente, da leitura e da escrita e os alunos do 6.º ano dominassem, fundamentalmente, os conteúdos curriculares propostos, novamente, nas Aprendizagens Essenciais de Matemática e Ciências Naturais.

A despeito disso, a ação pedagógica, em síncrono com o PI, de cada um dos ciclos de ensino, focou-se, sobretudo, nas competências do foro interpessoal, nunca descorando as restantes. Ou seja, apesar das turmas pertencerem a polos opostos dos ciclos de ensino, 1.º ano e 6.º ano foi necessário enfatizar as temáticas referentes às competências sociais e socio emocionais, dado que estas se encontravam menosprezadas face ao domínio dos conteúdos específicos das diversas áreas do saber.

Neste sentido, a turma que frequentava o 1.º ano de escolaridade apresentava-se como um grupo imaturo, frágil, instável e frustrado, enquanto as turmas do 6.º ano demonstravam ser problemáticas, conflituosas e desacreditadas. Por conseguinte, importa salientar que em ambos os contextos se tornou fulcral a abordagem das temáticas cessando em notórias melhorias inerentes às mesmas, sendo que os alunos mostraram que as estratégias relacionadas com as competências sociais fizeram a diferença quer na aquisição do trabalho autónomo e da motivação dos alunos, quer no conhecimento e reconhecimento das emoções primárias. Assim, em todos os grupos, denotou-se um maior envolvimento no processo de ensino aprendizagem e melhorias ao nível dos resultados.

Em conformidade com o referido acima, Roazzi et al. (2011) referem que as competências sociais são substanciais ao desenvolvimento saudável e consciente dos alunos nas diferentes áreas e relações da sua vida, sendo estritamente necessário abordar temas como os sentimentos, as emoções, a assertividade e a comunicação verbal e não verbal.

Freitas et al. (2011), corroboram os autores defendendo que o trabalho das competências pessoais e sociais engloba a vertente individual, relacional e emocional do indivíduo, através do desenvolvimento da autoidentidade e posterior autoestima, da promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais e, ainda, da gestão emocional. Os mesmos autores acreditam que o trabalho destas competências, em contexto educativo, promove a capacidade de interesse pela vida do próprio indivíduo, tornando-o mais confiante, mais positivo e, como consequência, mais bem-sucedido.

Também o Referencial de Educação para a Saúde (2017) defende que a Promoção de Educação para a Saúde em meio escolar permite, às crianças e jovens, o desenvolvimento de competências capazes de os tornar conscientes, responsáveis e autónomos nas suas escolhas individuais. Desta forma, o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e socio emocionais, enunciadas em ambos os PI, encontra-se refletido no tema da Saúde Mental e Prevenção de Violência, que assume diversos objetivos ao nível da Identidade, Pertença, Emoções, Autonomia, Resiliência, entre outros.

3.2. Métodos de Ensino/aprendizagem: Processos de Organização e Desenvolvimento do Currículo

Alusivamente aos métodos de ensino/aprendizagem, Cosme et al. (2021) referem que o “principal objetivo de qualquer projeto de intervenção educativa deveria consistir em estimular, apoiar e organizar o estabelecimento da relação entre os alunos e o saber” (p.7). Tendo esta afirmação em consideração, em ambos os ciclos de ensino, pretendeu-se desenvolver projetos de intervenção, interligados ao currículo, que colocassem os discentes num papel central do processo de aprendizagem.

Por sua vez, os mesmos autores referem que o papel da escola, em simultâneo com o currículo da mesma, consiste no desenvolvimento de cidadãos conscientes. Para tal, é fulcral que a ação do professor vá além da transmissão de conhecimento, focando as aprendizagens nos saberes, interesses e necessidades, dos alunos, e utilizando estratégias de cooperação, através das quais os mesmos constroem o próprio saber.

Desta forma, no 1.º CEB, procurou-se desenvolver um trabalho interdisciplinar, envolvendo as diferentes áreas do currículo e centrando a aprendizagem na construção de um ambiente educativo positivo. Assim, a organização do currículo foi realizada, semanalmente, em simultâneo, com a OC, como é possível verificar no planeamento da semana, em anexo (Anexo E), sendo definidos e trabalhados os elementos em falta, com base no currículo, descrito nas aprendizagens essenciais e por imposição da ordem estabelecida, nos manuais.

Neste sentido, o método priorizado, em sala de aula, manteve-se o método expositivo, baseando as aprendizagens num contexto de exposição de informação. No entanto, procurou-se modificar este aspeto e introduzir *quizzes*, jogos, momentos de trabalho em grande e pequeno grupo e, ainda, a aprendizagem por descoberta guiada, nomeadamente, em atividades de leitura e escrita, como é possível observar, em anexo, nos exemplos de atividades (Anexo F).

Importa salientar que no contexto de estágio descrito, a liberdade para explorar diferentes métodos mostrou-se aquém das expectativas, porém, a experiência permitiu escutar as necessidades da turma e procurar mobilizar e ajustar estratégias diversificadas, associadas ao tipo de método utilizado pela OC.

Desta forma, procurou-se desenvolver um processo de ensino/aprendizagem mais dinâmico, abrangente e focado nos alunos, recorrendo a materiais manipuláveis e a diferentes recursos e estratégias. Desta forma, segundo Rangel e Gonçalves (2010) é fulcral existir uma diferenciação pedagógica, no sentido em que esta expande as perspetivas e os ritmos de aprendizagem. A mesma autora refere que os métodos de ensino aplicados aos grupos-turma devem funcionar como um meio que conduz à aprendizagem, no qual o professor guia, proporcionando diferentes opções. Por conseguinte, as atividades correspondem a ações com o intuito de atingir os objetivos propostos.

Por sua vez, tendo em conta o regime de monodocência e a flexibilidade horária foi possível desenvolver um trabalho interligado, com base na interdisciplinaridade e em metodologias ativas, proporcionando, ainda, a diferenciação pedagógica, entre os elementos da turma.

Por outro lado, no 2.ºCEB, tendo conta a liberdade que nos foi concedida, foi possível realizar uma abordagem exploratória e centrada em aprendizagens mais ativas. Devido à extensão do currículo, tornou-se necessário determinar os conteúdos a abordar em cada disciplina com o intuito de balizar a diferenciação de estratégias ajustadas à diversidade e heterogeneidade dos alunos (Cosme et al., 2021). Apesar da OC assumir um papel como transmissora de conhecimento tornou-se evidente, durante o período de observação, que o método expositivo utilizado a 100%, ficaria aquém das necessidades dos alunos. Assim, emerge desse contexto, a necessidade de utilizar diversificadas opções pedagógicas e ajustar estratégias de ensino às características dos grupos-turma.

Neste sentido, segundo Cosme et al. (2021) uma metodologia deve garantir aprendizagens significativas e culturalmente relevantes, centrando os alunos no processo de ensino/aprendizagem e favorecendo a construção de um ambiente educativo ativo. Assim, através da elaboração de uma sequência curricular didática estruturada, de forma correta e tendo em consideração a organização do trabalho pedagógico, o professor guia os alunos na construção do conhecimento.

Posto isto, no 2.º CEB, priorizaram-se métodos de trabalho como a Sala de Aula Invertida, que inverte a organização tradicional do trabalho e oferece, aos alunos, autonomia para partilhar e debater o conhecimento adquirido, promovendo aprendizagens

significativas (Cosme et al., 2021). Para além disso, utilizou-se a Aprendizagem por Descoberta Guiada, ou seja, aulas baseadas no ensino exploratório, que permitiram um maior envolvimento e compromisso por parte dos alunos, na medida em que, estando conscientes do seu processo de aprendizagem, dos objetivos pretendidos e do tempo disponível para a realização dessas mesmas tarefas, os alunos mostraram-se capazes de trabalhar, de forma autónoma, atingindo objetivos, acima das expectativas. Tais evidências, são possíveis de observar, em anexo, nos exemplos das planificações das turmas (Anexo G) utilizadas durante o período de intervenção.

Ademais, o trabalho de grupo por estações e a pares permitiu o desenvolvimento de competências esperadas nos alunos, sociais e emocionais como a comunicação e colaboração, a responsabilidade e a resolução de problemas. A utilização desta estratégia como método de trabalho permitiu a criação de um ambiente de aprendizagem rico e abrangente ao desenvolvimento das diversas áreas e habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Ainda assim, o método expositivo foi valorizado enquanto prática assumindo uma resposta a uma determinada necessidade pedagógica. Os *quizzes* e a gamificação foram utilizados, sincronicamente, de forma complementar, quer para sistematizar as aprendizagens dos alunos, quer para estimular, envolver e despertar, nos alunos, a curiosidade, respetivamente (Cosme et al., 2021).

Adicionalmente, é importante ressaltar que, face à evidente disparidade entre as metodologias de ensino adotadas pelas OC, foi necessário adaptar métodos e estratégias ajustadas a cada contexto. O mesmo traduziu-se num claro desconforto, em certos momentos da prática, nos quais foi necessário recorrer a práticas com as quais, eventualmente, concordava apenas parcialmente.

3.3. Relação Pedagógica

A relação pedagógica entre os professores e os alunos vai além do ato de ensinar, uma vez que se trata da construção de uma base sólida para o desenvolvimento das crianças. Para tal, é necessário criar uma parceria baseada no respeito mútuo e na confiança.

Assim, nas palavras de Cordeiro (2011), a relação pedagógica entre o professor e os alunos tem como principal e fulcral objetivo a transmissão e aquisição de conhecimento; no entanto, é uma atividade relacional relativa a um conjunto de interações pessoais entre ambas as partes.

Desta forma, no que concerne à relação pedagógica e às diferenças identificadas entre os dois contextos de prática pedagógica é importante referir que apesar de pouco evidentes, as mesmas serão enunciadas abaixo.

Inicialmente, em relação às turmas inseridas no 2.ºCEB parecia existir um distanciamento entre os alunos e as estagiárias e, por isso, a construção de uma relação pedagógica foi mais difícil de alcançar. O mesmo observa-se na nota de campo (Anexo H) de dia 15 de janeiro “(...) enquanto se sentam um aluno questiona a professora, com bastante distanciamento: “São aquelas as estagiárias?””. Sendo um contexto marcado pela pluridocência e pelo curto período disponibilizado, aos alunos, o desenvolvimento de um vínculo é dificultado. Porém, à medida que o tempo foi avançando, os alunos do 2.º CEB começaram a confiar, de forma íntegra, e a entregar-se de forma distinta às estagiárias, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Por sua vez, com os alunos do 1.º CEB o desenvolvimento de uma relação professor-aluno revelou-se, notoriamente, mais afetiva e simples de construir, fator que se explica, em parte, pelo regime de monodocência. Ainda assim, o facto de as 3 turmas apresentadas não estarem preparadas para a chegada das estagiárias poderá justificar a sensação de desconforto e apreensão sentida, pelos alunos, num momento introdutório.

Deste modo, é notório que os alunos de todas as faixas etárias, necessitam de orientações claras e consistentes para a canalização da curiosidade e vontade de aprender e, por isso, o papel do professor equivale à ajuda aos mesmos, na adaptação às novas necessidades académicas e sociais.

Assumindo que uma relação pedagógica se baseia em pilares como a confiança e segurança, a comunicação eficaz, a responsabilidade, o reforço positivo e a adaptação e flexibilidade, é possível depreender que a estratégia utilizada pela estagiária, em ambos os ciclos de ensino, promoveu o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Desta forma, importa salientar o vínculo alcançado, com a maioria dos alunos, caracterizado por um equilíbrio entre o afeto, a empatia e a autoridade, que culminou num ambiente de aprendizagem seguro.

A relação criada com os alunos do 2.º CEB revelou-se mais estimulante, sendo possível observar uma mudança significativa na postura dos mesmos. Uma vez que estes não se encontravam familiarizados e habituados a um tipo de tratamento positivo, de reconhecimento, tornou-se óbvio quando estes começaram a confiar nas estagiárias e a comunicar de forma eficaz, ao ponto de prepararem uma festa surpresa de despedida para as mesmas.

3.4. Processos de Regulação e Avaliação das Aprendizagens e dos Comportamentos Sociais

Relativamente às diferenças encontradas nos processos de regulação e avaliação, é possível declarar que existem inúmeras, ao nível quer das aprendizagens dos alunos, quer dos comportamentos sociais, entre os dois ciclos de ensino e, em específico, entre os dois contextos de estágio vivenciados,

Deste modo, apesar da avaliação formativa ter sido privilegiada, em ambos os ciclos de ensino, revelou-se notória a existência de diferenças relativamente ao 1.º e 2.º CEB, ao nível das avaliações formais e informais, do feedback contínuo, da autoavaliação e da heteroavaliação. Na prática desenvolvida no 1.º CEB a avaliação baseou-se, essencialmente, na observação direta, quer das prestações dos alunos, quer dos momentos de partilha e trabalho, em grande grupo, no entanto, no 2.º CEB apesar da mesma avaliação formativa ter sido valorizada, tornou-se fulcral a realização de avaliações sumativas. Assim, depreende-se a maior diferença encontrada no que toca a avaliação das turmas.

No 1.º CEB, a avaliação dos alunos centrou-se na plataforma ClassDojo, tendo em contas as competências em foco ao nível do desempenho (Faz a tarefa; Persistência; Trabalho Suficiente; Trabalho Bom; Trabalho Muito Bom) e das atitudes (Participação; Respeito; Ajuda os Colegas; Atenção;). Com isto, foi possível analisar, de forma contínua e sistemática, o desempenho e a evolução das aprendizagens dos alunos, diariamente, uma vez que os dados registados na plataforma geram um relatório, individual e coletivo, no

qual são espelhados os pontos positivos e negativos, atribuídos a cada uma das competências.

No 2.º CEB, a avaliação formativa dos alunos baseou-se na utilização do feedback descritivo e formativo, na autoavaliação e na heteroavaliação e, especialmente, no Cartão de Incentivo, que permitiu avaliar, de forma qualitativamente e diariamente, o comportamento e as atitudes dos alunos, permitindo, assim, uma reflexão, acerca do desempenho e trabalho dos mesmos, ao longo das aulas. Porém, a avaliação sumativa focou-se nas fichas de avaliação, obrigatórias, nos mini testes, nos Quizzes e na realização de trabalhos de grupo, a pares e, ainda, por estações. Para tal, foram usados instrumentos como grelhas de registo e grelhas de avaliação dos diferentes tipos de trabalho, para o registo e regulação da avaliação.

Deste modo, apesar da disparidade entre contextos não ser exagerada, é notório a existência da mesma, uma vez que no 2.º CEB a avaliação sumativa surge com maior peso, ainda que a avaliação formativa continue a ter influência. Ou seja, apesar da avaliação sumativa apresentar valor, a avaliação formativa revela-se mais eficaz e deve ser considerada para os professores como uma ferramenta essencial para a promoção de aprendizagens mais profundas e encorajadoras, quer através do feedback contínuo, das adaptações contínuas do currículo à turma, quer através do foco no processo de aprendizagem, visando a motivação e empenho dos alunos.

Nesta sequência, Both et al. (2018) afirma que a avaliação deve ser constituída por diversos elementos como: os objetivos de aprendizagem e respetivos critérios; os instrumentos de avaliação adequados; e ainda o feedback, claro e objetivo, fornecido, pelo professor, aos alunos.

Importa salientar que em ambos os níveis de ensino, tornou-se necessário adaptar e reajustar as formas de avaliação em prática, com o intuito de dar resposta e acompanhar as aprendizagens dos alunos. Deste modo, Vasconcelos (2011), corrobora, afirmando ser fulcral, ao longo da prática, recolher informações, de forma a adaptar o planeamento ao grupo, bem como à sua evolução, com o objetivo de realizar uma avaliação centralizada e refletiva.

Conclui-se que a avaliação deve potenciar a aprendizagem, não só regulando o processo ensino-aprendizagem como integrando a prática educativa, de forma individual

e sistemática. Por outras palavras, o papel da avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, em contexto escolar, revelam-se fundamentais para a promoção de uma educação eficaz, de qualidade na qual os alunos se desenvolvem na íntegra. Desta forma, deve procurar-se regular as aprendizagens a partir de estratégias como a autoavaliação, o feedback contínuo e a adaptação do ensino. Ademais, tendo em vista os comportamentos sociais torna-se necessário empregar a verbalização de elogios, as intervenções positivas e o estabelecimento de regras orientadoras do comportamento, dos alunos.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo, *A promoção da consciência emocional, no 1.º CEB, com recurso a literatura infantil*, desenvolvido numa turma de 1.º ano, do 1.ºCEB, objetiva refletir acerca das competências socio emocionais, relacionando-as com a literatura infantil e dando ênfase às emoções primárias (Alegria, Tristeza, Raiva, Medo, Surpresa e Nojo).

Neste seguimento, o grupo, inserido no 1.º CEB, apresentado e descrito acima, apresentava inúmeras fragilidades ao nível das competências sociais, dignas de serem exploradas e, para além disso, foram diagnosticadas dificuldades nos alunos em identificar, conhecer, expressar e gerir as emoções sentidas, ao longo do dia. Assim, tendo em conta os fatores elencados acima, foi possível delinear o rumo da investigação, descrita e explorada em seguida.

A escolha da temática emerge, principalmente, do culminar de motivações pessoais, sendo a questão das emoções um tema predileto e de tamanha relevância e importância, e das fragilidades identificadas no grupo. Ademais, tal como Sousa e Baptista (2014) referem, as motivações pessoais do investigador constituem-se como argumentos válidos na escolha da temática em estudo, uma vez que contribuem significativamente para o sucesso da investigação. Carmo (2021) nomeia a seleção do objetivo de estudo, tendo em conta os interesses do investigador, critério emocional.

Desta forma, pretendeu-se explorar a inteligência emocional, nos alunos, abordando conceitos como emoções, sentimentos, autorregulação, empatia, entre outros. Uma vez que os alunos não dominavam a terminologia relacionada com as emoções tornou-se primordial desenvolver nos alunos competências emocionais. Assim, sendo a consciência das emoções fulcral quer ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, torna-se essencial abordá-las, em sala de aula, desde cedo. Neste sentido, o estudo em questão surge em prol do desenvolvimento de competências emocionais, partindo do conhecimento das mesmas. Associado a este conhecimento surge, de forma imperiosa, a literatura infantil.

Tal como é discutido no Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar elaborado pela DGS (2016), as emoções consideram-se um fator basilar na natureza do ser humano e, por isso, desconsiderá-las no processo educativo revela-se prejudicial, para o desenvolvimento das crianças, enquanto seres

autónomos, responsáveis e ativos, na sociedade. De acordo com o referido, a educação emocional cultiva um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento de indivíduos conscientes, autónomos, resilientes e capazes de ampliar relações interpessoais saudáveis e significativas. A competência emocional é, por isso, considerada uma competência central no desenvolvimento das crianças e jovens.

Para tal, durante o período de intervenção, foram abordadas as diferentes emoções primárias com recurso, primeiramente a obras literárias e, de seguida, a estratégias e ferramentas diversificadas, que promoviam a identificação, o conhecimento e a compreensão das emoções para além de promoverem estimular e fortalecer, a capacidade de gestão e regulação do estado emocional dos alunos.

Ademais, importa referir a vontade de desenvolver um estudo, com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz, referente a uma temática capaz de desenvolver diferentes competências nos alunos, potenciando não só as suas aprendizagens, como também o seu desenvolvimento pessoal e social.

Deste modo, o presente estudo aflora da escolha de trabalhar o conhecimento das emoções, tendo como alicerce o recurso à leitura de histórias. Neste sentido, as emoções primárias foram aprofundadas através da abordagem extensiva dos livros escolhidos para, mais tarde, o conhecimento ser aplicado em casos reais, do dia a dia.

O tema proposto, de carácter diagonal ao currículo, envolve competências também, transversais, que acrescem valores, nos discentes, a diferentes níveis. Segundo o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) “a transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil do Aluno.” Destacam-se como aptidões principais a desenvolver através do estudo, a competência do desenvolvimento pessoal e autonomia e do relacionamento interpessoal.

Tendo por base os pressupostos mencionados anteriormente, que sustentam a pertinência e a integração no currículo do estudo apresentado neste relatório, formulou-se a seguinte problemática: **De que modo é possível trabalhar a consciência emocional, através da leitura de histórias, numa turma de 1.ºano, no decorrer do período letivo?**

Como resultado da problemática elaborada foram desenvolvidas questões às quais se pretendia dar resposta com a realização do estudo, em questão:

- i) Qual o nível de conhecimento das emoções primárias em crianças do 1.º ciclo?;
- ii) Será que existem alterações na consciência emocional das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa), em alunos do 1.º ano, após o recurso à leitura de histórias?

Face à problemática definida e às questões de investigação enumeradas, neste estudo propomo-nos tentar compreender de que modo o contributo das histórias para a infância influencia a consciência emocional das emoções primárias.

Posto isto, partindo do objetivo geral, definiram-se ainda os seguintes objetivos específicos, com o propósito de dar resposta quer à problemática, quer às questões problema listadas:

1. Caracterizar o conhecimento das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa) em si e no outro;
2. Avaliar o impacto de uma intervenção utilizando a leitura de histórias no conhecimento das emoções primárias;

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo a apresentação da fundamentação teórica que serve de referência e sustenta o estudo desenvolvido. Neste seguimento, no primeiro subcapítulo **Desenvolvimento Emocional**, começa-se por clarificar o conceito de desenvolvimento emocional, apresentando as emoções primárias, que são a âncora do presente estudo, explorando as competências emocionais como o processo de construção do conhecimento emocional, a sua relação com a autorregulação das emoções e, ainda, a construção de conhecimento a partir da utilização de ferramentas e estratégias relacionadas à temática. Para além disso, refere-se, ainda, a importância da educação emocional em contexto escolar. No segundo subcapítulo **Literatura Infantil**, reflete-se sobre a importância da literatura infantil para a construção do conhecimento emocional, cujo desenvolvimento foi privilegiado, a partir das características da turma, dos conteúdos a explorar e da reflexão realizada, nas situações de aprendizagem planificadas no 1.º CEB.

2.1. Desenvolvimento Emocional

2.1.1. Emoções

Em primeiro lugar, importa analisar a origem etimológica da palavra emoção, que segundo Vasco (2013) é fundamental para a “promoção do bem-estar psicológico” (p.38). A palavra “emoção” advém da palavra latina “Emovere” que se traduz em “energia” e “movimento” que, por outras palavras, diz respeito ao processo que informa o indivíduo do que está a experienciar para que este possa reagir e avançar, tomando uma decisão. O mesmo autor acrescenta que as emoções geram uma força motriz por trás das nossas ações que permitem, aos indivíduos, procurar a sobrevivência e o bem-estar.

Neste sentido, segundo a literatura de referência, torna-se complexo definir o conceito de emoção, sendo esta sentida de diferentes perspetivas e emergente de distintas abordagens teóricas. Ainda assim, nas palavras de Plutchik (1984) segundo Branco (2007), a emoção pode ser definida, de forma elementar, como uma *complexa sequência de reações perante um estímulo* (p.28). Por outras palavras, as emoções compreendem-se como um conjunto de respostas químicas ou reflexos naturais a estímulos que envolvem uma resposta física. Relativamente aos estímulos que provocam a reação automática do corpo, estes podem ser internos, provenientes dos pensamentos, ou externos, provocados por acontecimentos ou situações (Vasco, 2013).

Amaral (2014) reforça a ideia de que as emoções são reflexos naturais a estímulos internos, como os pensamentos, e externos, acontecimentos, que determinam modos de agir e comportamentos que transformam a forma como os indivíduos interpretam o mundo ao seu redor.

Branco (2007) enuncia 3 componentes das emoções, referenciadas por Crosnier et al. (1986) a componente neurofisiológica, traduzindo-se nas reações fisiológicas involuntárias do corpo, a componente cognitiva que consiste nas mudanças ao nível do pensamento, consoante os sentimentos, e a componente comportamental baseada nas mudanças de comportamento, no corpo, na expressão facial e na voz.

Webster-Stratton (2018) corrobora afirmando que as emoções são respostas complexas a estímulos e situações que nos tocam, manifestando-se em três níveis distintos: neurológico e bioquímico, incluindo as alterações relacionadas com o ritmo cardíaco, o fluxo de sangue e a respiração; comportamental, englobando as expressões faciais, o choro e os olhares; e cognitivo, incluindo a linguagem (falada, escrita ou pensada).

Para além disso, Ekman (2003) salienta que as emoções, ao contrário do que se imagina, não são eventos isolados, ou seja, estas transformam-se constantemente e moldam-se conforme o ambiente, a imaginação e as nossas próprias perceções. As emoções coexistem umas com as outras, intensificando-se e diminuindo, por episódios e ao seu ritmo, causando, por vezes, um turbilhão de sentimentos complexos. Através da coexistência de diferentes emoções, o ser humano conecta-se ao mundo ao seu redor e experimenta diferentes situações, de forma autêntica.

Desta forma, as emoções são reações generalizadas, experimentadas por todas as pessoas, independentemente da cultura ou do contexto, sendo consideradas inatas e instintivas, desempenhando, portanto, um papel crucial na adaptação dos seres humanos ao ambiente ao seu redor.

2.1.1.1. Emoções Básicas ou Primárias

Voltando agora a atenção para as emoções primárias, estas distinguem-se das restantes tendo em conta que são facilmente perceptíveis para os outros através de alterações, ao nível do rosto, da voz e dos comportamentos (Damásio, 2003). Para além

disso, segundo Damásio (1994), são, também, as emoções que surgem de forma súbita e se prolongam por um curto período. Segundo o modelo proposto por António Damásio, as emoções básicas ou primárias, que se encontram na base da pirâmide das emoções, são a Alegria, a Tristeza, o Medo, a Raiva, o Nojo e a Surpresa. Nunes (2022) corrobora o autor, assumindo exatamente as mesmas emoções como primárias e referindo que estas são as primeiras a serem experimentadas pelo ser humano, apresentando, assim, mudanças e alterações peculiares.

Nesta ótica, analisando as emoções básicas, segundo a perspectiva adotada, de Ekman (2003) e atendendo ao objetivo do presente estudo serão, seguidamente, abordadas em detalhe.

- a) Alegria: responsável pelo bem-estar psicológico e físico, associada a sentimentos de felicidade e a situações agradáveis. Emoção positiva que promove a motivação, a criatividade e os pensamentos positivos.
- b) Tristeza: considerada uma emoção desagradável e negativa associada à mudança e a sentimentos de perda ou desapontamento. Por vezes, expressa através do choro e nociva quando permanente no tempo.
- c) Medo: surge como resposta a uma situação de ameaça, real ou imaginária, e desempenha um papel fulcral para a evolução da espécie. Por norma, frequentemente acompanhado pela sensação de perigo e falta de controlo e, conseqüente, aumento da respiração e frequência cardíaca, preparando o indivíduo para agir, com brevidade.
- d) Raiva: considerada como uma emoção intensa desencadeada por uma provocação, injustiça ou frustração e associada a acontecimentos encarados como uma ameaça. Normalmente, acompanhada por comportamentos agressivos que conduzem à ação no sentido de defesa/luta.
- e) Nojo: manifestada em resposta a algo percebido como repugnante ou ofensivo, surgindo em situações de desprezo, desagradáveis ou desconfortáveis para o ser humano. Frequentemente, acompanhado por uma expressão facial de aversão ou náusea em associação a uma rejeição automática.
- f) Surpresa: manifestada, em curtos períodos, durante situações inesperadas ou desconhecidas, sendo ainda agradáveis ou desconfortáveis e caracterizada por

uma resposta rápida e intensa que ajuda o organismo a agir, rapidamente, consoante uma situação. Após o aparecimento, funde-se, sistematicamente, às restantes emoções básicas.

Em conformidade, segundo Damásio (2003), as emoções enumeradas acima consideram-se primárias, visto serem fundamentais e subjacentes às emoções mais complexas, denominadas, secundárias, resultantes de combinações e variações. Em vista disso, o mesmo autor defende a existência de três dimensões da emoção: i. Primária, constituída pelas emoções básicas; ii. Secundária, composta pelas emoções sociais; e iii. De Fundo, caracterizada por estados emocionais inusuais como a calma/tensão e o bem/mal-estar.

Também Ekman (2003) refere que o ser humano vivencia as mesmas emoções, ainda que consoante diferentes aspetos e gatilhos específicos. Ou seja, as emoções são desencadeadas por um conjunto situações e resultam em mudanças automáticas e inatas, distintas, que garantem a sua importância na sobrevivência e adaptação humana. Importa realçar que a apesar do ser humano não desejar experienciar emoções desagradáveis, como o medo, a tristeza e a raiva, estas fazem parte do dia a dia e, por isso, é fulcral aprender a lidar e a autorregular as mesmas, de forma eficaz (Ekman, 2003).

2.1.2. Competências emocionais

Apesar da definição de competência emocional não ser considerada consensual, Franco e Santos (2015) assumem que a competência emocional abrange as diversas habilidades das crianças, ao nível da expressão, interpretação e regulação das emoções, em si e no outro, sendo, por isso, crucial para a interação e estabelecimento de relações, entre pares. Porém, segundo o mesmo autor, o número dos elementos que compõem a competência emocional varia de autor para autor, sendo definidas por Denham et al. (2003) como a expressão emocional, a compreensão das emoções e a regulação emocional.

Neste sentido, segundo Franco e Santos (2015), a primeira componente, expressão emocional, desempenha um papel crucial, ao nível das interações sociais, sendo que apazigua as emoções negativas e exponencia as emoções positivas. O segundo elemento,

a compreensão das emoções, segundo Denham et al. (2003), envolve um grau de autoconsciência e a habilidade de identificar, reconhecer e nomear emoções, em si e no outro, tendo em conta as expressões faciais e as características emocionais. Nas palavras do autor, através da compreensão das emoções, a criança interage e ajusta-se aos contextos sociais, naturalmente, facilitando o processo de regulação emocional, elemento, também, essencial à competência emocional. Desta forma, por último, de acordo com Franco e Santos (2015), a regulação das emoções “refere-se à capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais” (p.340). Ou seja, quer as emoções positivas, quer as emoções negativas devem ser reguladas tendo em conta o contexto social e cultural dos indivíduos e, por isso, as crianças devem ser estimuladas e ensinadas a gerir as suas emoções e, consequentes, comportamentos.

Em síntese, as competências emocionais permitem às crianças não só identificar e compreender as suas emoções como também gerir as mesmas de forma adequada e saudável. Para além disso, compreendendo as emoções dos restantes e desenvolvendo empatia, torna-se possível estabelecer e manter relações interpessoais positivas.

Ademais, Branco (2007) corroborado pelo Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar elaborado pela DGS (2016), acrescenta que a competência emocional, em referência do modelo SEL (Social and Emotional Learning) depende de cinco domínios, entre eles: a autoconsciência/autoconhecimento, a gestão/autogestão das emoções, a automotivação, a empatia/consciência social e a gestão de relacionamentos.

No Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar elaborado pela DGS (2016), os autores, corroboram o supramencionado, referido que competências emocionais englobam a capacidade de expressar e reconhecer emoções e de regular comportamentos sociais. Para além disso, as capacidades enumeradas acima surgem interligadas à identidade, ao histórico pessoal e ainda ao desenvolvimento sociomoral da criança. Neste sentido, sendo a competência emocional um conjunto de habilidades fulcrais à geração de indivíduos, a interação, a autorregulação e a construção de relações significativas, durante o desenvolvimento pessoal, torna-se imprescindível para a evolução significativas das crianças e jovens.

Denham et al. (2003) referem ainda que os elementos da competência emocional emergem desde cedo nas crianças possibilitando às mesmas discernir e discutir estados emocionais com os restantes. Por outras palavras, o desenvolvimento de competências emocionais em crianças acresce benefícios ao dia a dia das mesmas, quer ao nível das aprendizagens, demonstrando maior motivação e persistência, quer ao nível das relações interpessoais e do bem-estar físico e mental, tendo em conta o amadurecimento da autoestima e do autoconhecimento.

Ademais, importa apresentar o estudo de Amaral (2014) uma vez que este teve como principal objetivo promover a regulação emocional em crianças do 1.º CEB, através de um programa de competências sociais e emocionais. Desta forma, a sua metodologia focou-se em duas emoções (Alegria e Tristeza) e contou com a participação de um grupo experimental e um grupo de controlo. Os instrumentos utilizados consistiram num diário de bordo e num questionário de inteligência emocional para crianças, que veio a inspirar o questionário do presente estudo. Assim, tendo em conta a metodologia aplicada, os resultados indicaram a presença de ligeiras diferenças nas crianças, perceptíveis através da participação motivada e positiva das mesmas, ainda que não se possa considerar a existência de um impacto estatístico significativo. Concluiu-se que a aprendizagem das competências emocionais e sociais se traduz no desenvolvimento saudável das crianças e jovens.

2.1.2.1. Conhecimento emocional

Nas palavras de Franco e Santos (2015), a definição e distinção de compreensão e conhecimento emocional é vaga, no entanto, pode definir-se conhecimento emocional como a capacidade de entender emoções, englobando o reconhecimento e a compreensão das mesmas. Desta forma, a compreensão emocional revela-se mais complexa, sendo que integra não só o conhecimento como também a conexão entre emoções e sentimentos e, ainda, as estratégias de autorregulação das mesmas.

As mesmas autoras defendem a importância de abordar o tema das emoções ao longo da vida e refere que alguns estudos mostram o reconhecimento das emoções e compreensão das mesmas como um fator que contribui para as relações entre pares e para

resultados escolares positivos. Assim, torna-se fulcral estimular a consciência das crianças para experiências emocionais, contribuindo para a compreensão das mesmas.

Deste modo, nas palavras de Amaral (2014) o conhecimento emocional engloba o processo de ativação emocional, compreensão, modelagem e uso adequado das diferentes emoções, primárias ou secundárias.

Importa, ainda, referir que sendo a consciência emocional uma capacidade de desenvolver ao longo da vida, torna-se fulcral apoiar as crianças, desde cedo, no processo de conhecimento e regulação das suas emoções com o intuito de as tornar capazes de avaliar, regular e experimentar mais do que uma emoção (Amaral, 2014).

Segundo o mesmo autor, a escola revela-se essencial nesse processo, como espaço de crescimento cognitivo e emocional, podendo oferecer às crianças ferramentas, ao nível das competências emocionais e sociais, para a gestão das emoções desconhecidas. Cardeira (2012) corrobora afirmando que a promoção de uma educação emocional, na qual os alunos reconhecem e compreendem emoções, contribui para o desenvolvimento integral, social e individual, dos alunos.

Acresce referir que a partir da compreensão das emoções, os alunos tornam-se “capazes de avaliar, expressar e adequar emoções, comportamentos e atitudes” (Amaral, 2012, p. 8), quer próprias, quer dos indivíduos ao seu redor, potenciando, também, as relações entre pares. Pela mesma razão, Pavarini et al. (2011) referem que a compreensão das emoções e dos estados emocionais em si e, especialmente, nos outros, desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de relações interpessoais.

Por fim, Pavarini et al. (2011) enaltecem, que a compreensão das emoções engloba “a identificação de emoções, compreensão de causas externas das emoções, compreensão da relação entre emoções e outros estados mentais (e.g., desejos, crenças), conhecimento de estratégias de regulação das emoções e compreensão de respostas emocionais ambivalentes” (p.136).

Coelho et al. (2023) num estudo no âmbito das Academias Gulbenkian tiveram como objetivo avaliar a eficácia de um programa na promoção de competências socio emocionais em alunos do 1.º CEB. Sendo reconhecido que as intervenções de aprendizagens emocionais contribuem para o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos e, ainda, promovem a criação de efetivas relações interpessoais

importa implementar intervenções que apoiem a fundamentação acima. Deste modo, o estudo contou com 208 alunos, seguindo, também, um modelo de pré e pós-teste e uma intervenção mais extensa de 16 semanas. Os resultados foram ao encontro do esperado, sendo que comprovaram a teoria de que as intervenções ao nível das aprendizagens emocionais melhoram áreas como a autorregulação, a sociabilidade, a relação entre pares e o controlo emocional nos alunos.

Tendo em conta o estudo anterior, Cunha et al. (2023) enaltecem que a aprendizagem socioemocional tem um papel crucial no percurso escolar dos alunos, envolvendo diversas competências de autorregulação de emoções e comportamentos, por exemplo. O mesmo comprova-se através de um estudo realizado, pelos mesmos autores, a um grupo experimental de 94 crianças do 4.º ano, envolvendo um pré e pós-teste e 10 sessões de intervenção, tendo como objetivo avaliar o impacto de uma intervenção baseada em estratégias de autorregulação, denotou-se um ligeiro impacto positivo ao nível do envolvimento comportamental, emocional e cognitivo. Como tal, os autores concluem que o envolvimento dos alunos nas aprendizagens é superior quando as necessidades psicológicas básicas dos mesmos são satisfeitas.

2.1.2.2. Regulação emocional

Fica evidente, neste sentido, que a identificação e, posterior, compreensão das emoções contribuem para o processo de regulação uma vez que, segundo Bronson (2000), a expressão emocional e comportamental necessita, não só, da compreensão do ambiente e da capacidade de autorregulação para exercer o controle, como também da motivação para o fazer.

Webster-Stratton (2018) define regulação emocional como a “capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem” (p.263), ou seja, a regulação emocional é a capacidade de compreender, avaliar e articular os sentimentos e comportamentos em resposta às emoções desencadeadas. Neste sentido, contrariamente, segunda a mesma autora, o conceito de desregulação emocional consiste num indivíduo cujas emoções e respostas emocionais se encontram descontroladas, traduzindo-se em problemas de comportamento. Importa salientar que a

regulação emocional não significa reprimir ou desvalorizar emoções, mas sim geri-las de forma saudável e eficaz, com o intuito de desenvolver crianças e jovens inteligentes emocionalmente.

A regulação emocional consiste num processo de aprendizagem contínuo, iniciado desde cedo, em bebé, e extensível ao longo da vida e, por isso, é fulcral praticar estratégias, regularmente, para desenvolver, emocionalmente, as crianças num sentido de bem-estar e felicidade. Portanto, é através da interação com o meio ambiente, com os pais ou a escola, que a criança aprende a “regular a sua ativação emocional” (p. 263), isto é, a identificar, compreender e modular as suas emoções, construindo assim a base para um desenvolvimento emocional e social saudável. Sendo que cada criança progride ao seu ritmo, existem diferenças evidentes ao nível da autorregulação das emoções, influenciadas por fatores biológicos e ambientais (Webster-Stratton, 2018).

Bronson (2000) defende, ainda, que, apesar da criança ser capaz de desenvolver ativamente as suas capacidades de autorregulação, a mesma não o consegue fazer de forma independente e espontânea, sendo necessário o apoio e a orientação dos cuidadores e da cultura no qual está envolvida. Desta forma, o desenvolvimento da autorregulação está, intrinsecamente, relacionado com o ambiente social no qual a criança adquire experiências, sendo, por vezes, encarado como uma mudança gradual entre “outro controlo” e “autocontrolo” (Schaffer, 1996, citado por Bronson, 2000).

Desta forma, de acordo com Webster-Stratton (2018), torna-se evidente que o professor desempenha um papel ativo na regulação emocional das crianças, juntamente com os fatores da socialização e do meio envolvente. Assim, proporcionando estabilidade e consistência; aceitando as emoções e respostas emocionais das crianças; exprimindo os seus próprios sentimentos, verbalizando e valorizando-os; encorajando as crianças a falarem sobre sentimentos; utilizando jogos de atividades que abordem a linguagem das emoções; elogiando os esforços das crianças; e, ainda, trabalhando em conjunto com os pais, os discentes disponibilizam espaço para o trabalho das emoções e da regulação emocional, em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de crianças capazes de compreender e regular as suas próprias emoções, ajustando os comportamentos e atitudes às situações.

Como tal, torna-se essencial compreender os diversos desencadeadores emocionais, situações ou estímulos que provocam uma resposta emocional, para aprimorar as competências de regulação emocional e responder de forma correta à manifestação das emoções, dos sentimentos e dos comportamentos.

Shunk e Zimmerman (2011), citado por Piscalho et al. (2018), defendem que, aplicado ao contexto educativo, a autorregulação das aprendizagens caracteriza-se como um processo capaz de promover a reflexão e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, possibilitando, assim, uma adequação e um ajuste dos mesmos aos objetivos e metas curriculares propostos. Em concordância, Perrenoud (2001), citado por Roque (2012), defende que a autorregulação consciencializa o aluno, não só, na planificação e organização, como também, na avaliação das suas aprendizagens e atitudes, acabando por envolvê-lo, inteiramente, no seu processo de formação.

Desta forma, torna-se essencial aplicar estratégias de autorregulação capazes de promover, nos alunos, a capacidade de avaliar e refletir acerca do seu processo de aprendizagem e da sua evolução ao longo do tempo, quer enquanto aluno, quer enquanto cidadão. Para além disso, a inclusão de estratégias de autorregulação emocional, nos alunos, facilitará, não só, a compreensão das diferenças individuais dos alunos na aprendizagem, como também a criação de um ambiente inclusivo e propício à aquisição de competências (Fonseca, 2023).

Por fim, também Branco (2007) salienta que o reconhecimento e a gestão das emoções, torna-se fundamental não só para a aceitação das mesmas como para a aplicação destas no dia a dia, uma vez que a energia emocional, quando gerida e direcionada de forma correta, transforma-se num poderoso aliado do bem-estar humano.

2.1.2.3. Educação Emocional

Tal como Cardeira (2012) refere, a Educação para as Emoções surge apenas no ensino pré-escolar, sendo desvalorizado a partir do 1.ºCEB. Portanto, a preparação dos alunos para o dia a dia, na escola, enquanto indivíduos sociais revela-se aquém do esperado. Desta forma, a Educação Emocional, em contexto escolar, revela-se primordial ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, preparando-os para o sucesso pessoal,

social, acadmico e, também, profissional e contribuindo para a formação de cidadãos ativos e felizes.

Segundo o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar redigido pela DGS (2016), a aprendizagem socioemocional envolve quer o desenvolvimento de competências sociais, quer o desenvolvimento de competências emocionais, em crianças, abrangendo os conhecimentos, as atitudes e as habilidades essenciais para a realização de escolhas responsáveis e coerentes e para o favorecimento de relações interpessoais significativas. Deste modo, a escola e, em específico, a equipa docente desempenham um papel crucial e ativo durante o processo, atuando como um exemplo de bem-estar social e emocional para os discentes. A DGS (2016) elenca como benefícios comuns: o envolvimento dos alunos nas aprendizagens, a promoção das competências socioemocionais, a redução dos distúrbios emocionais e comportamentais e, ainda, o aumento da capacidade de resolução de problemas.

Cardeira (2012) acrescenta que a educação emocional permite aos alunos conhecerem não são as suas emoções como também as dos restantes membros, gerindo-as, com conhecimento e perceção. Ou seja, um maior conhecimento das emoções pessoais, instruido em contexto escolar, influencia a tomada de decisões e consequentes comportamentos.

Fica evidente, conforme Cardeira (2012), que a escola deve apostar na formação das competências sociais e emocionais, constituindo-se como um dos “maiores agentes de socialização” (p.7). Assim, é imperativo existir uma literacia direcionada ao conhecimento das emoções, dos sentimentos e das atitudes.

2.2. Literatura infantil e conhecimento emocional

Primeiramente, importa definir o conceito de literatura infantil e refletir acerca da sua importância, dada a posição central que assume no presente estudo. Este conceito tem sido explorado e desenvolvido por diversos autores dando, por isso, origem a uma panóplia de definições que, na maior parte dos casos, se complementam entre si.

Desta forma, nas palavras de Jesualdo (1978) citado por Peres et al. (2012) a literatura infantil tem como foco as histórias para crianças que adequam o vocabulário ao conhecimento e compreso das mesmas. Silva e Prado (2022) corroboram como os

autores afirmando que a literatura infantil apresenta não só um público-alvo, bem definido, como também um vocabulário e uma intencionalidade apropriados.

Nas palavras de Coelho (2000) citado pelos autores supracitados:

a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, a arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...(p.9) (Coelho, 2000).

Ou seja, a literatura infantil incorpora aspectos estéticos e pedagógicos e influencia a consciência criativa e imaginária. Ademais, segundo Peres et al. (2012) as histórias de “Contos de fadas” representam um lugar significativo no fantástico das crianças e, por consequência, nas escolas e salas de aula.

Segundo Silva e Prado (2022) a literatura infantil surge no século XVII, com as histórias populares contadas, a adultos, e adaptadas a crianças, no entanto a popularização do gênero literário surge, mais tarde, contando com o impulso de pedagogos e professores que detinham como objetivo estabelecer padrões de comportamento, exigidos pela sociedade da época. Ou seja, os primeiros livros infantis, desconsideravam os interesses comuns da infância sendo, principalmente, moralistas e didáticos. Porém, segundo Alves (2023), as primeiras obras publicadas tendo em vista o público infantil surgem, mais tarde, a partir do século XVIII.

Silva e Prado (2022) reconhecem, ainda, a exposição precoce, das crianças, à literatura infantil como necessária e fulcral ao desenvolvimento linguístico, social, afetivo, cognitivo, crítico, criativo e estético. Camargo e Silva (2020) corroboram a afirmação, anterior, referindo que a literatura infantil “possibilita às crianças novas experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, proporciona um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural” (p.1). Alves (2023) afirma que a literatura facilita, neste aspecto, a compreensão do mundo.

Neste sentido, quando confrontadas com a literatura infantil, desde cedo, as crianças assumem o uso e a função do livro como uma ferramenta indispensável de comunicação, adquirindo, por consequência, hábitos de leitura (Silva & Prado, 2022). Assim, o papel do professor consiste, de acordo com Camargo e Silva (2020), em otimizar a leitura, no período inicial da escolarização, facilitando, nos alunos, a aquisição do gosto

pela leitura e a capacidade de interpretar o mundo a seu redor de forma informada e crítica.

A literatura infantil, englobando livros, histórias, poemas e imagens, apresenta-se como uma forma de ampliar as referências, dos alunos, e expandir as percepções sobre si e sobre os outros. Desta forma, para as crianças, os livros infantis assumem um significado crucial ao nível não só da comunicação expressa, no livro, como também da mensagem que a criança absorve da linguagem e transforma, à posteriori. Ou seja, através do contacto com o mundo da literatura infantil, a criança assume-se como participante ativo, relacionando e harmonizando a fantasia e a realidade e desenvolvendo competências como a imaginação, as emoções e os sentimentos, de forma nítida e significativa (Silva & Prado, 2022).

De acordo com Abramovich (1995) citado por Camargo e Silva (2020), a maioria das histórias referem e aprofundam as emoções experienciadas, pelas crianças, nos primeiros anos de vida, como por exemplo a alergia, o medo e a tristeza.

Neste sentido, torna-se evidente, tal como Riquelme e Munita (2017) referem, que à medida que a criança se desenvolve, por consequência, a consciência emocional, abrangendo a compreensão, expressão e regulação das emoções, torna-se mais complexa. Com isto, a criança desenvolve não só a capacidade de compreensão dos seus estados emocionais e o impacto destes sobre as pessoas ao seu redor como também adquire a capacidade de interpretar os estados emocionais dos restantes.

Fernandes e Mata (2017) referem que apesar de muitos professores apresentarem dúvidas acerca da forma acertada de fomentar o desenvolvimento de competências emocionais, nos alunos, diversos estudos denotam a importância da literatura infantil para a compreensão e autorregulação das emoções.

Neste sentido, o estudo realizado pelos autores supracitados, baseia-se em pressupostos similares ao atual estudo, tendo como principal objetivo elaborar um programa para estudar as emoções básicas, não com alunos do 1.º CEB mas sim com crianças do Pré-Escolar, utilizando, igualmente, histórias infantis, e analisar o seu impacto ao nível do desenvolvimento do conhecimento emocional. Para tal, Fernandes e Mata (2017) recorrem, à aplicação de um questionário, a 94 crianças, sobre quatro das emoções primárias (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo) subdividindo-o em três dimensões:

nomeação, reconhecimento e conhecimento da causa das emoções, utilizando como material de instrumento fantoches representativos das emoções. Tendo em conta o sucedido, os resultados foram considerados satisfatórios, indicando diferenças estatisticamente significativas e um melhor desempenho no pós-teste em comparação ao pré-teste nas diversas dimensões das emoções. Com isto, reforça-se a ideia de que a leitura de histórias está associada ao desenvolvimento emocional dos alunos.

Silva e Prado (2022) referem que a literatura infantil emerge associada ao ensino básico, uma vez que o interesse pela leitura concerne no ponto de partida da formação de um leitor. Deste modo, a prioridade da escola, antes de ensinar a ler, deveria cingir-se ao despertar do gosto pela leitura. Para tal, é fulcral disponibilizar, aos alunos, livros, acessíveis aos mesmos, coloridos, com formas e tamanhos distintos para que estes consigam contemplar as imagens e prever histórias, do seu imaginário, de forma lúdica. Oliveira-Formosinho e Andrade citados por Marchão (2013) mencionam que os livros devem manter-se acessíveis às crianças e à curiosidade, das mesmas, para que o objetivo de construir e reconstruir conhecimentos seja atingido, tendo em conta a comunhão da exploração das emoções, dos sentidos e das inteligências.

Alves (2023) salientam o potencial formativo da literatura infantil para a sociedade, uma vez que o contacto com histórias e livros infantis facilita a compressão do mundo, dos sentimentos e das emoções experienciadas. Fernandes e Mata (2017) referem, ainda, a potencialidade dos contextos das histórias infantis, quer através da leitura, quer através das ilustrações, para a abordagem das diferentes emoções.

Para além disso, segundo os mesmos autores, a literatura infantil tornou-se indivisível da educação, dado que a maior parte dos alunos contactam com a mesma apenas em ambiente escolar e, com isso, os alunos estimulam, tal como referido anteriormente, a imaginação e despertam sensações e sentimentos atribuindo-lhes significados. Rezende e Silvério (2021) afirmam que a pertinência das histórias, no dia a dia, proporciona, mais uma vez, às crianças oportunidades para estas expressarem emoções, primárias e secundárias, a partir da sua identificação e empatia com as restantes personagens.

Como estratégia, de acordo com Camargo e Silva (2020), o professor necessita de elaborar e implementar atividades dinâmicas e metodologias ativas, inserindo a leitura

nas mesmas, com o intuito de proporcionar o aumento do prazer pela leitura e, por consequência, o autoconhecimento, neste caso das emoções. Segundo Alves (2023) as estratégias definidas relativamente ao planeamento de atividades, para a sala de aula, deverão incluir a constante procura por livros literários, temáticos, ao ponto de ampliar as inteligências múltiplas dos alunos.

É de salientar que a literatura aproxima os alunos aos contextos e cenários evidenciados nas histórias, facilitando a aquisição de aprendizagens relacionadas com as emoções. Para tal, através dos livros e com apoio de um mentor, como por exemplo o professor, os alunos vivenciam uma ampla variedade de experiências, de diferentes níveis, com uma elevada variedade de personagens (Riquelme & Munita, 2017).

Por sua vez, os mesmos autores salientam que o dualismo entre a ficção e a realidade permite às crianças identificar estados emocionais, nas personagens e transpô-los para a vida real, associando causas e consequências. Fernandes e Mata (2017) corroboram afirmando que a empatia desenvolvida a partir do paralelismo descrito permite à criança compreender, de forma mais significativa, as emoções.

Em suma, a literatura infantil relacionada com as emoções revela-se uma ferramenta valiosa, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência emocional. Tal como referido acima, através das narrativas e com o contributo das personagens, as histórias permitem às crianças explorar e compreender as suas emoções, desenvolvendo, empatia e fortalecendo a autoestima. Ademais, através das diversas referências, as crianças ampliam o seu vocabulário emocional e aprendem, também, a lidar com situações desafiadoras, regulando o seu estado emocional.

Sob tais perspetivas, fica evidente que apesar dos benefícios listados acima e da nítida correlação entre a literatura infantil e o conhecimento das emoções não existe uma regra ou fórmula clara para trabalhar as emoções através de álbuns ilustrados. Assim, o presente estudo propõe exatamente o referido, o desenvolvimento emocional por meio da leitura, tendo em conta estratégias e ferramentas imprescindíveis à concretização do mesmo.

3. METODOLOGIA

Apresentado o quadro teórico que sustenta o presente estudo, denota-se a importância de apresentar os participantes, a metodologia, enfatizando as técnicas de recolha, seleção e análise de dados, definida e aplicada, em função da problemática e dos objetivos de investigação. Ademais, serão mencionados, também, os princípios éticos respeitados ao longo do processo investigativo.

3.1. Caracterização do contexto

Primeiramente, no que concerne à amostra, o estudo foi desenvolvido numa turma de 1.º ano, constituída por 21 alunos, no entanto participaram, apenas, um total de 18 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, em que 12 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino (Anexo B). Importa salientar os motivos pelos quais foram removidos, 3 alunos da turma, da amostra e a causa consiste nas dificuldades de comunicação com os respetivos alunos, sendo estes de língua estrangeira ou abrangidos pelo Decreto-Lei n.º54/2018. Dois dos participantes encontravam-se, também ao abrigo do Decreto-Lei n.º54/2018, sendo acompanhados por psicólogos e terapeutas e beneficiados pelas medidas seletivas.

Ademais, é, ainda, determinante referir que nem sempre a totalidade dos alunos esteve presente nas sessões, dificultando a recolha de dados e o seguimento da investigação e causando uma ligeira variação no número total de alunos nos diferentes dados recolhidos.

3.2. Opções metodológicas

Neste seguimento, torna-se pertinente contextualizar a metodologia inerente ao processo investigativo.

Deste modo, de acordo com Alarcão (2001), o processo investigativo, enquanto professor, surge associado a diversas competências metodológicas como a observação, o levantamento de hipóteses, a definição de questões, a análise, a sistematização e, ainda, a monitorização.

Correspondentemente, a metodologia referente a um estudo investigativo refere-se ao conjunto de técnicas e processos utilizados para conduzir a pesquisa e tornar possível a concretização dos objetivos definidos através da problemática elencada.

Portanto, a metodologia revela-se fundamental, uma vez que orienta a investigação e assegura que o estudo não só respeita os princípios éticos como também é conduzido de forma coerente.

Recordando os objetivos inerentes à investigação: 1) Caracterizar o conhecimento das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa) em si e no outro; 2) Avaliar o impacto de uma intervenção utilizando a leitura de histórias no conhecimento das emoções primárias.

Desta forma, segue-se a apresentação e a análise da natureza do estudo, dos métodos, das técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e, ainda, dos respetivos instrumentos.

No que concerne à natureza da investigação realizada, considera-se que esta é uma investigação-ação, dado que, segundo Coutinho et al. (2009), esta poderá ser descrita como um estudo que engloba a ação e a investigação ao mesmo tempo, alternando a intervenção e a reflexão. O fundamental da investigação-ação consiste na “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.313). Neste sentido, procurou-se colmatar uma fragilidade, ao longo da intervenção, identificada durante um período de observação, de prática educativa.

Como tal, dado o carácter do presente estudo, expresso na problemática definida e nos objetivos associados à mesma, optou-se pela metodologia mista. Esta abordagem é fundamentada pelos princípios Investigação-Ação e resulta da combinação de métodos quantitativos e qualitativos.

De acordo com Fairbrother (2015), os estudos quantitativos consistem na verificação de teorias, uma vez que o processo consiste na formulação de hipóteses, na recolha de dados e na, conseqüente, análises estatísticas dos mesmos.

Porém, nos estudos qualitativos, o mesmo autor refere que o investigador transpõe o controle do processo investigação para os participantes, garantindo, aos mesmos, um acréscimo de autonomia para expressarem os seus pontos de vista. Desta forma, a abordagem metodológica é implementada por indivíduos diretamente envolvidos no processo de investigação. Para além disso, o uso de técnicas documentais e não

documentais, baseadas na biografia e na observação e análise de conteúdo, respetivamente, facilitam, também, o processo de investigação e a validação dos resultados na própria ação.

No seguimento do estudo enunciado, para a concretização do estudo, foram eleitas diversas técnicas de recolha, de seleção e de análise de dados, sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1 .

Técnicas de recolha, seleção e análise de dados

Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Instrumentos
Quantitativos	Estatística descritiva Estatística inferencial	Questionário (pré/pós teste)
Qualitativos	Análise de conteúdo	Situações problema Produções dos alunos

Para responder aos objetivos propostos foi realizado um inquérito por questionário Pré Teste, traduzido numa escala Likert, com o intuito de aferir a consciência, dos alunos, em relação ao conhecimento das emoções em si e no outro e à autorregulação das emoções primárias (Tristeza, Alegria, Medo, Raiva, Nojo e Surpresa).

Atendendo ao objetivo do estudo, optou-se por criar, de forma detalhada, itens correspondentes às emoções básicas em análise nesta investigação, bem como itens que avaliam os aspetos referentes à regulação emocional. Assim, sendo a versão completa do questionário encontra-se em anexo (Anexo I).

Ademais, a leitura de histórias relacionadas à temática foi instaurada contribuindo, também, para o conhecimento das emoções selecionadas. Desta forma, relativamente às emoções Tristeza e Felicidade selecionaram-se os livros “Quando a Tristeza Chama”(Anexo J) e “Onde começa a Felicidade” (Anexo K) ambos de Eva Eland, com o intuito de abordar situações do dia a dia, nas quais quer as personagens, quer os alunos experimentam a Alegria e a Tristeza, aproximando-os da interpretação das mesmas. Em relação ao Medo foi escolhido o álbum “Eu e o meu Medo” (Anexo L) de Francesca Sanna, pelos mesmos motivos, uma vez que são apresentados e normalizados diversos

medos. Para a Raiva selecionou-se o livro nominado “Desculpa!” (Anexo M) de Joseph Coelho e Allison Colpoys, visto que descreve situações de conflitos, desencadeadas pela Raiva, no recreio da escola, alo frequente entre a turma em amostra. Por fim, a emoção Nojo foi discutida a partir do livro “O Alfabeto Nojento ou As aventuras de um rapaz que gosta de fazer asneiras” (Anexo N), interligando situações desagradáveis às letras do alfabeto, analogia interessante considerando ser uma turma do 1.º ano.

Para além disso, foram implementadas um conjunto de ferramentas e estratégias, incluídas no âmbito da prática pedagógica, nomeadamente a Grelha do Humor (Anexo O), que permitiu uma análise periódica das emoções dos alunos e foi introduzida após a apresentação da emoção Alegria, o Mural das Emoções (Anexo P), que conduziu os alunos ao registo de emoções específicas, através do desenho, inserido após a discussão do livro referente à emoção Tristeza e as Cartas das Emoções (Anexo Q) e da Autorregulação (Anexo R), aliadas à emoção raiva e ao livro infantil “Desculpa” que contribuíram para o conhecimento quer das emoções quer de técnicas de autorregulação emocional. Ademais, associadas às emoções Tristeza, Alegria e Raiva foram criados três bonecos (Anexo S) representativos, inspirados nos respetivos livros e utilizados quer durante a leitura das histórias, quer durante momentos de autorregulação.

Neste sentido, de forma a efetuar a análise de dados, foi realizado, também, um Pós Teste com o mesmo questionário, após as 5 semanas de intervenção, uma recolha de situações problema (Anexo S), tendo em conta as 6 emoções primárias selecionadas e com o intuito de determinar o conhecimento e opinião dos alunos acerca das mesmas, num momento de pré-intervenção e pós-intervenção. Para além disso, realizou-se uma recolha de produções gráficas (Anexo V), dos alunos, tendo como objetivo depreender a que situações e comportamentos os alunos associavam as emoções. As respetivas produções gráficas, nominadas Tiras das Emoções surgem interligadas às histórias infantis selecionadas e referidas acima, de modo a analisar o conteúdo da produção dos alunos e apreender o que os mesmos associavam a cada emoção.

3.3. Princípios éticos

Concluindo o capítulo, importa mencionar que foram cumpridos um conjunto de princípios éticos que garantiram um maior rigor no estudo e, em específico, nos dados

recolhidos. Neste sentido, todo o percurso de investigação, referente ao presente estudo, e de redação do presente relatório respeitou o Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018).

Assente nestes pressupostos, foram garantidos não só a honestidade, a confiabilidade e o rigor como também os princípios de integridade científica e de proteção dos participantes. Ademais, a confidencialidade quer dos participantes, quer da instituição foi assegurada, durante todo o processo investigativo e, por isso, ao longo do presente documento, em momento algum foram referidos os nomes das crianças ou da escola decorrente da intervenção, garantindo, assim, o anonimato dos mesmos.

Desta forma, tal como a SPCE (2020) refere, a relação com os intervenientes do estudo deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único (p.11). Logo, o papel dos investigadores é, essencialmente, cumprir os princípios éticos adotados referentes à proteção e promoção dos direitos universais (p.11).

Neste sentido, Lima (2006) refere que para além da preocupação ética com os participantes é relevante existir uma responsabilidade ética com o público-alvo da investigação. Para que a metodologia seja conduzida, cumprindo todos os princípios éticos, é exigido um conjunto de responsabilidades, ao investigador. Assim, denota-se que todas essas responsabilidades, como a confidencialidade dos participantes e das respostas, a adaptação da linguagem, a formulação dos questionários, entre outras, foram consideradas, no decorrer do estudo apresentado.

4. RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Conforme explicitado na seção anterior, o presente capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo conduzido com o objetivo de dar resposta à problemática definida, em conformidade com as questões de investigação e os respetivos objetivos específicos de investigação. Numa primeira instância, serão expostos e analisados, extensamente, os resultados decorrentes do questionário Pré e Pós Teste (Anexo V), realizado aos alunos do 1.º ano, referente às emoções. Posteriormente, serão analisadas as situações problema (Anexo W), com foco nas respostas e opiniões dos alunos, e as produções gráficas (Anexo X) dos mesmos (Tiras das Emoções), tendo em conta o conteúdo. Finalmente, sintetizarei os resultados, enquadrando-os nos objetivos gerais da investigação.

4.1. Análise comparativa dos resultados do questionário sobre as emoções antes da intervenção (Pré-Teste) e após a intervenção (Pós-Teste)

De forma a aferir a consciência emocional da turma, prévia e posterior à intervenção, tornou-se primordial aplicar um questionário (Anexo I), concebido para a ocasião e inspirado por estudos desenvolvidos na mesma área. Este constava com 30 itens referentes a cada uma das 6 emoções primárias (5 questões para cada), servindo-se de uma escala simbólica traduzida numa escala de Likert de 4 pontos, na qual o 1 correspondeu ao Discordo Totalmente e o 4 ao Concordo Totalmente.

Neste sentido, com o intuito de dar resposta à primeira questão de investigação: “Qual o nível de conhecimento das emoções primárias em crianças do 1.º ciclo?”, realizou-se um Pré-Teste, aplicado, novamente, após a introdução das histórias de modo a aferir a veracidade da segunda questão de investigação: Será que existem alterações na consciência emocional das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa), em alunos do 1.º ano, após o recurso à leitura de histórias?. Desta forma, para cada emoção foram alinhadas questões referentes ao conhecimento das emoções em si, no outro e à autorregulação das mesmas. O questionário organizou-se de forma a avaliar o conhecimento e reconhecimento das diferentes emoções básicas (Tristeza, Alegria, Medo, Raiva, Nojo e Surpresa) e, ainda, a autorregulação das mesmas.

Recorde-se que o teste foi concebido a partir de situações previsíveis, nos alunos, do ponto de vista emocional e baseado na versão de um teste para a investigação de Barreto Carvalho e Caldeira (s.d.) retirado de Amaral (2014).

Neste sentido, após uma análise e avaliação detalhada das respostas, dos alunos, anotadas na folha de registo, os dados foram, primeiramente, transferidos para uma base de dados (Anexo V), na plataforma *Jamovi* e, posteriormente, analisados, segundo estatísticas descritivas para amostras emparelhadas, com o intuito de facilitar a organização dos dados e a caracterização da turma. Como tal, na Tabela 1 abaixo encontram-se evidenciados os resultados, antes e após o período de intervenção, da Média e do Desvio-padrão, decorrentes da estatística descritiva.

Tabela 2 .

Análise Estatística Descritiva Pré e Pós Teste (Emoções)

	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
	Tristeza		Alegria		Medo		Raiva		Nojo		Surpresa	
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
M*	2.82	3.09	2.91	3.00	2.64	2.87	2.33	2.84	3.09	3.03	2.87	2.53
Dp**	0.56	0.60	0.63	0.64	0.55	0.73	0.69	0.65	0.60	0.54	0.67	0.64

*M – Média; *Dp – Desvio-Padrão

Nota - 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo Totalmente;

Relativamente ao nível de compreensão das emoções, a análise estatística descritiva e inferencial, na plataforma *Jamovi*, permitiu verificar que as médias são genericamente maiores no Pós-Teste em comparação ao Pré-Teste, indicando que existe uma maior compreensão das emoções primárias, estudadas. Porém, apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios relativos à emoção Raiva, apresentando uma maior diferença ao nível da média e uma menor evidência do Desvio Padrão entre o Pré e o Pós-Teste ($t(17) = -2.61, p = (0,018)$). Quer isto dizer que apenas terão existido alterações de forma substancial nas conceções, dos alunos, acerca da emoção Raiva, dado que os alunos demonstraram uma maior evolução ao nível do conhecimento da emoção em si e no outro e, ainda, na capacidade de autorregulação da mesma.

Nas restantes emoções verifica-se, similarmente, o aumento dos valores de média, obtidos nos dois momentos de administração do questionário, porém este não é acompanhado por diferenças de teste estatísticas significativas, decorrentes do período de intervenção.

Analisando as médias, em geral, as atribuições no Pós-Teste apresentam um valor superior às pontuações no Pré-Teste para todas as emoções, à exceção do Nojo e da Surpresa (emoções menos trabalhadas) indicando que os alunos apresentam um melhor desempenho na compreensão das emoções, após a intervenção. Primeiramente, em específico, a Tristeza, a média no Pré-Teste (2.82) indicava que os alunos apresentavam uma compreensão mediana da emoção e a melhoria no Pós-Teste (3.09) sugere uma evolução na capacidade de identificar a presente emoção. A Alegria, apresentava uma média de 2.91, no Pré-Teste, e evoluiu para uma média de 3.00. A média da emoção Medo, no Pré-Teste (2.64) revela que a compreensão do medo, nos alunos, apresentava algumas lacunas, tendo estas diminuído ligeiramente, sendo traduzidas na média do Pós-Teste (2.87). De seguida, relativamente à Raiva, denotou-se o maior aumento, como referido anteriormente, sendo a média inicial de 2.33 e a média final de 2.84, demonstrando um avanço notável na compreensão e regulação desta emoção. Por último, o Nojo e a Surpresa não apresentaram mudanças significativas, ao nível da média, impossibilitando a tomada de conclusões.

Relativamente à análise descritiva específica ao nível do desvio-padrão, a maior diferença no desvio padrão (0.18) revela-se entre o Pré e Pós-Teste referente ao Medo, sugerindo uma elevada disparidade nos resultados e a menor alteração verifica-se no desvio padrão da emoção Raiva (0.04), considerando-se, por isso, a emoção com a maior alteração estatística.

Comparativamente, parece ser mais fácil para os alunos reconhecerem situações relacionadas com a Alegria e a Tristeza, do que propriamente com a Raiva. Esta situação poderá ser justificada por diversos motivos entre eles a familiaridade às emoções, sendo que a emoção da Tristeza e da Alegria são consideradas as mais comuns e expressas no dia a dia, permitindo que as crianças convivam mais frequentemente com as mesmas,

observando-as e identificando-as. Tal como Franco e Santos (2015) sugerem as emoções Tristeza e Alegria são as primeiras a serem compreendidas pelas crianças.

Por contrário, a Raiva estando associada a uma emoção de carácter negativo, poderá levar os alunos a reprimi-la ou evitá-la. Para além disso, o vocabulário emocional revela-se mais rico quando associado às emoções Alegria e Tristeza, facilitando, a comunicação e compreensão das mesmas. Ademais, sendo a Raiva uma emoção complexa, acarreta uma dificuldade acrescida no conhecimento, reconhecimento e processamento da mesma. Ainda que a turma em estudo se caracterizasse como imatura, instável e aparentasse acarretar elevados níveis de frustração, denota-se que a maior parte dos alunos apresentava dificuldades em admitir sentir raiva, em situações várias. Tal como Ekman (2003) refere o ser humano não está preparado para experienciar emoções desagradáveis como o medo e a raiva e, por isso, é necessário introduzir ferramentas de regulação das mesmas. Souza et al. (2021) referem a raiva como uma emoção complexa de gerir, agravando o funcionamento social, sendo, por isso, essencial apresentar ferramentas de conhecimento e regulação emocional, às nossas crianças.

Em síntese, os resultados da análise estatística descritiva e inferencial sugerem que a intervenção teve um impacto positivo na compreensão das emoções dos estudantes, uma vez que as médias das pontuações Pós-Teste foram consideradas superiores às médias no Pré-Teste.

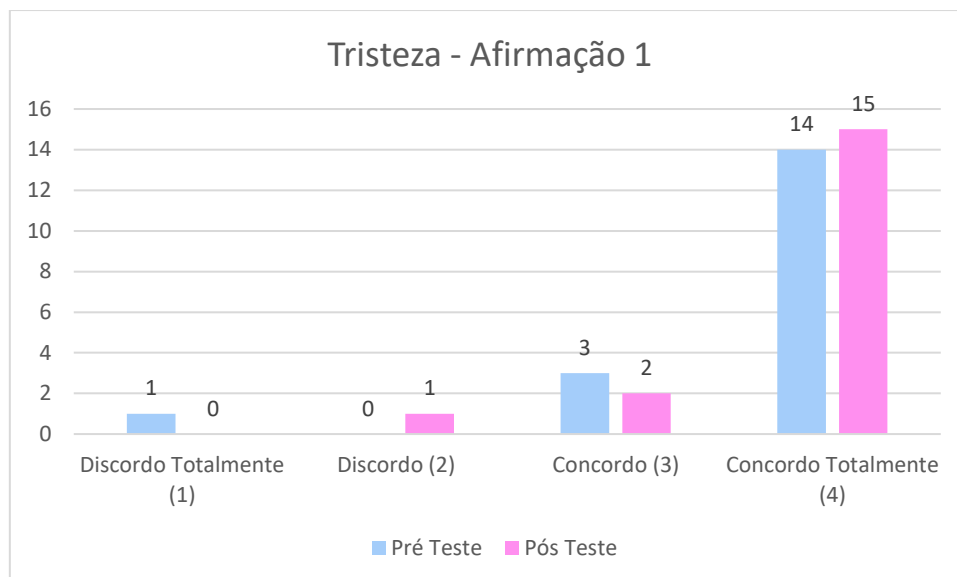
Após a análise estatística descritiva, importa analisar e comparar o Pré e Pós-Teste, individualmente, por afirmação, dividindo-as em subseções correspondentes a cada emoção específica analisada, em estudo, permitindo uma compreensão detalhada dos resultados obtidos, em cada uma das emoções. Os gráficos apresentados, em seguida, mostram essa mesma análise específica dos dados, organizados tal como referido acima.

Desta forma, primeiramente, serão apresentados e analisados os gráficos Pré e Pós-Teste, referentes à emoção **Tristeza**, que consta com 5 questões.

Na figura 1, surge o gráfico referente à primeira afirmação “Já me senti triste.”.

Figura 1.

Resultados Afirmação 1 - Pré e Pós-Teste (Tristeza) – “Já me senti triste.”



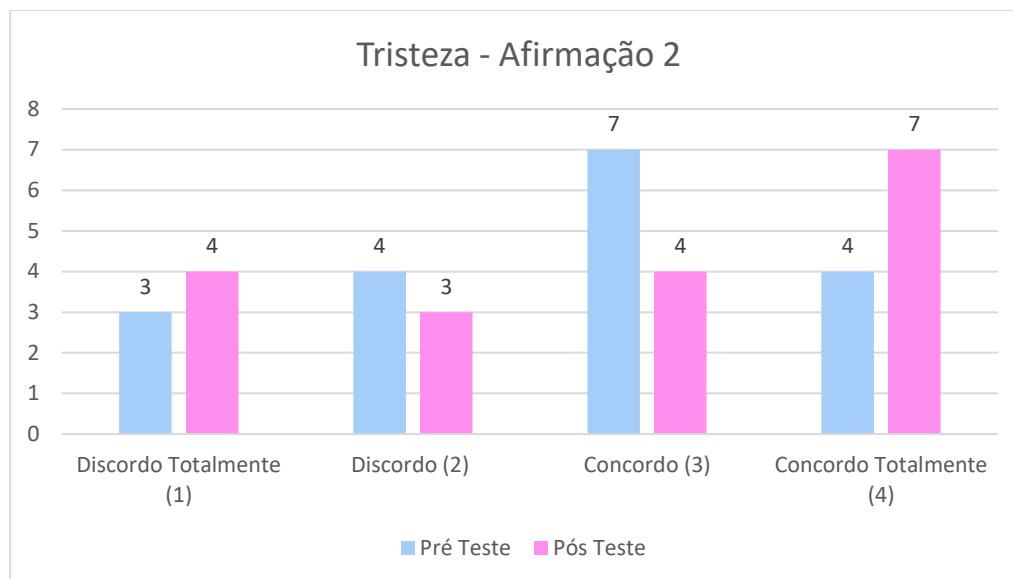
Nota: Gráfico de autoria própria.

Relativamente à primeira afirmação “Já me senti triste.”, no Pré-Teste, a maioria dos alunos (14) responderam “Concordo Totalmente”, sendo que 3 responderam “Concordo” e apenas 1 respondeu “Discordo Totalmente”. Relativamente à opção “Discordo” não existiram respostas indicando uma discordância parcial. Neste sentido, os resultados indicam que a grande maioria dos alunos vivenciou, até à data, sentimentos de tristeza, identificando-os, com clareza, denotando-se um elevado nível de conhecimento dos sentimentos relacionados com a emoção Tristeza. Em concordância, no Pós-Teste realizado à mesma turma, em amostra, os resultados apresentam apenas uma ligeira mudança. Assim, o número de respostas “Concordo Totalmente” aumentou para 15 alunos enquanto a opção “Concordo” diminuiu para 2 respostas, sugerindo que o aluno que respondeu “Concordo”, anteriormente, tenha alterado a sua resposta para “Concordo Totalmente”, indicando uma maior clareza de resposta. Apenas 2 participantes responderam “Discordo Totalmente” e “Discordo”. Comparando os resultados descritos, a presença de uma breve variação nos dados poderá sugerir que as percepções, individuais, dos alunos, foram ligeiramente alteradas, após a intervenção.

Na figura 2, surge o gráfico referente à afirmação “Quando estou triste choro.”.

Figura 2 .

Resultados Afirmação 2 - Pré e Pós-Teste (Tristeza) - “Quando estou triste choro.”



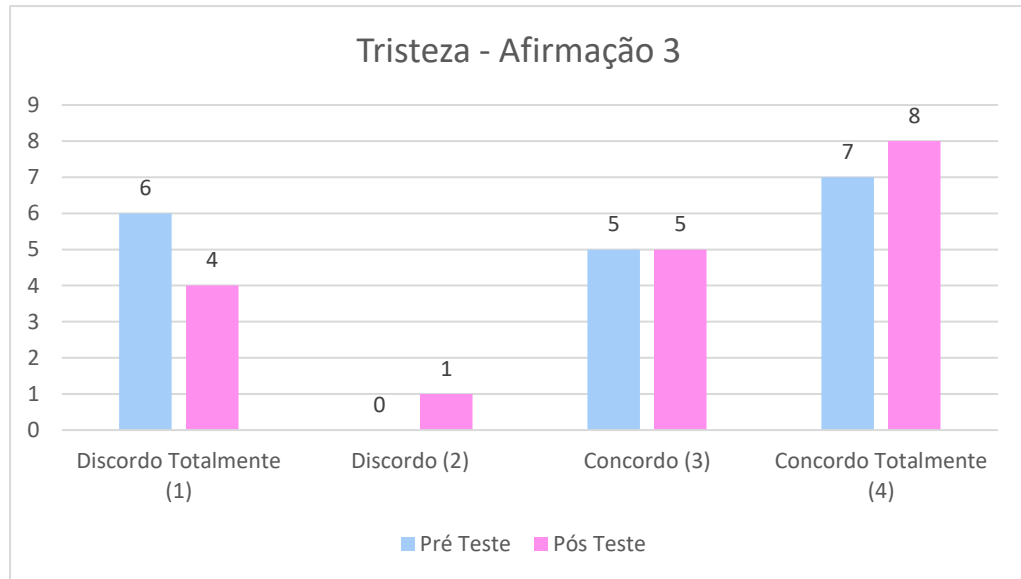
Nota: Gráfico de autoria própria.

Em relação à afirmação 2, referente à emoção Tristeza, as respostas, ao Pré- Teste, indicam uma prevalência de aquiescência nas opções “Concordo Totalmente” (4) e “Concordo” (7). No Pós-Teste, denota-se que, apesar dos resultados se manterem similares, em comparação ao teste diagnóstico, ao nível das opções “Discordo Totalmente” e “Discordo”, nas opções de concordância, os valores diminuíram no “Concordo” para aumentarem no “Concordo Totalmente”, evidenciando uma maior percepção dos comportamentos, neste caso o choro, associados à emoção.

Por sua vez, quando questionados “É fácil perceber quando os amigos estão tristes.”, os resultados surge na figura 3, abaixo.

Figura 3 .

Resultados Afirmação 3 - Pré e Pós-Teste (Tristeza) - “É fácil perceber quando os amigos estão tristes.”



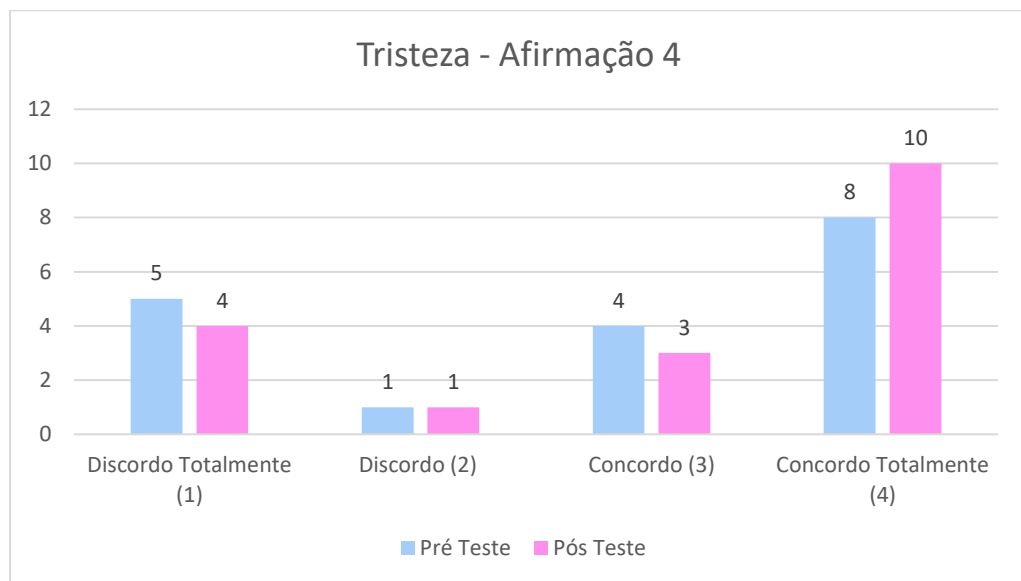
Nota: Gráfico de autoria própria.

Na afirmação 3, “É fácil perceber quando os amigos estão tristes.”, procurou-se avaliar o conhecimento emocional, não em si mas, nos outros. Neste sentido, as respostas para o Pré e Pós-Teste não apresentaram elevadas discrepâncias, mantendo-se as respostas à opção “Concordo”, com 5 participantes. Ainda assim, no Pré-Teste, 6 alunos referiram “Discordo Totalmente” evidenciando não apresentar dificuldades em identificar emoções nos amigos, no entanto, no Pós-Teste, com outro tipo de conhecimento, as respostas a essa variável diminuíram e a opção “Concordo Totalmente” aumentou ligeiramente.

Na figura 4, surge o gráfico referente à penúltima afirmação e relativo à emoção da Tristeza “Quando estou triste tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más.”

Figura 4 .

Resultados Afirmação 4 - Pré e Pós-Teste (Tristeza) - “Quando estou triste tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más.”



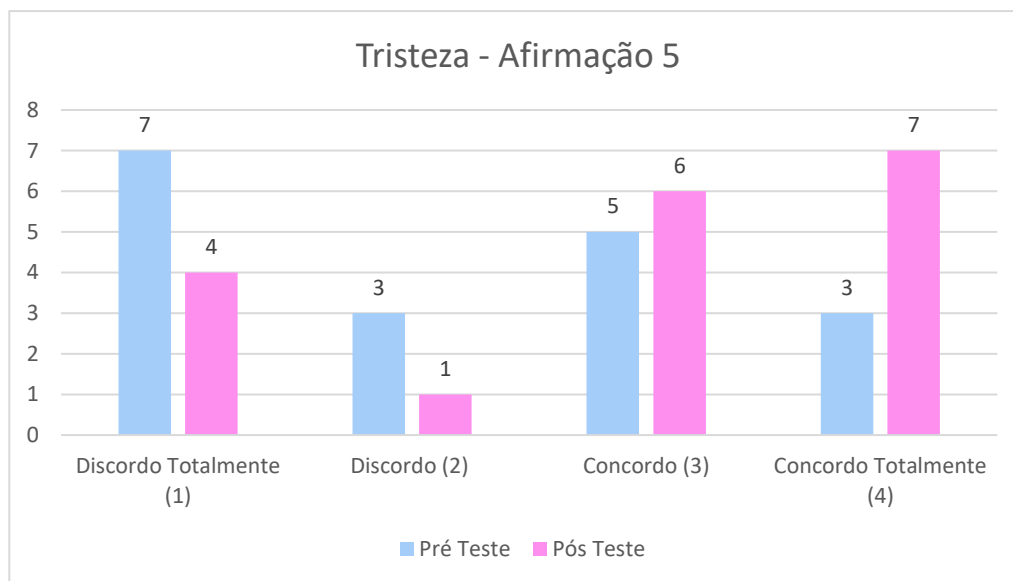
Nota: Gráfico de autoria própria.

Quando questionados, a maioria dos alunos, referem as opções “Concordo” e “Concordo Totalmente”, quer no Pré-Teste, quer no Pós-Teste, no entanto, as respostas de concordância total, no Pós-teste, aumentaram, relativamente ao anterior, em prol das respostas de discordância total, evidenciando, assim, que, após a intervenção, os alunos adquiriram consciência de estratégias de regulação emocional.

Por último, surge a última afirmação “Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso.”, referente à regulação das emoções dos alunos, refletida na figura 5.

Figura 5 .

Resultados Afirmação 5 - Pré e Pós-Teste (Tristeza) - “Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

Em relação à afirmação 5, referente à emoção Tristeza, a escala das respostas foi invertida, logo as respostas ao Pré- Teste, indicam uma supremacia de votos na opção “Discordo Totalmente” (7), que corresponde, na realidade, à opção 4 “Concordo Totalmente”. Contrariamente, no Pós-Teste, denota-se um elevado aumento de repostas ao nível das opções “Concordo” (6) e “Concordo Totalmente” (7), traduzindo-se, na realidade nas opções “Discordo” e “Discordo Totalmente”, contando com apenas 3 votos, anteriormente. Desta forma, no Pós-Teste, a baixa contagem referente à concordância (Discordo Totalmente) e o aumento de votos relativos à discordância (Concordo Totalmente), tendo em conta a escala invertida, reforçam o desenvolvimento da perceção geral dos alunos em relação às suas emoções e à forma como lidam e regulam as mesmas, uma vez que assumem passar a discordar da afirmação “Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso.” (7 respostas na opção “Concordo Totalmente).

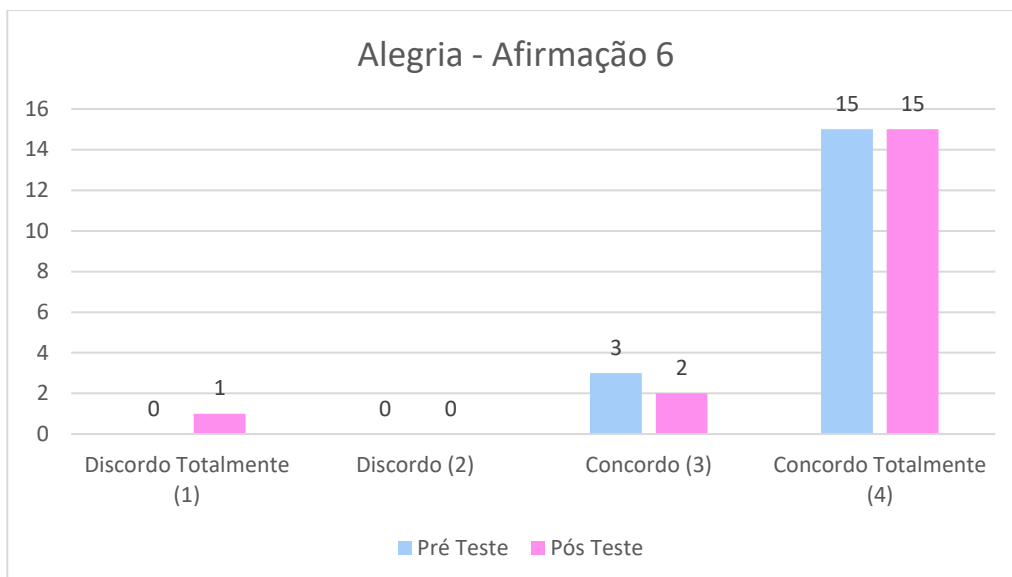
Tendo em conta a partilha e análise dos resultados anteriores, referentes à primeira emoção primária abordada, a Tristeza, notou-se, tal como esperado, um aumento de respostas nas opções 3 e 4, “Concordo” e “Concordo Totalmente”, respetivamente, e uma diminuição das restantes. Em suma, os resultados do Pré e Pós-Teste referentes à Tristeza, demonstram uma alta prevalência e conhecimento dos sentimentos de tristeza entre os participantes, com mudanças mínimas após a intervenção. O mesmo poderá ser justificado tendo em conta que a Tristeza é uma das primeiras emoções a ser experienciada pelas crianças, surgindo logo após o nascimento, indicando uma maior importância para as mesmas, tal como sugerem Souza et al. (2021). Para além disso, Abramovich (1995) citado por Camargo e Silva (2020), concluiu, ainda, que a maior parte da literatura infantil aprofunda apenas as emoções Tristeza e Alegria, efetivando o conhecimento das crianças sobre as mesmas. Importa, ainda, destacar a importância das características associadas à emoção Tristeza, referidas por Ekman (2003), para o reconhecimento da emoção, pelas crianças, isto é, as expressões faciais associadas à Tristeza identificam-se de forma rápida e apenas com um olhar.

De seguida, serão apresentados e analisados os gráficos Pré e Pós-Teste, referentes à emoção **Alegria**, que consta, novamente, com 5 afirmações capazes de avaliar o conhecimento emocional dos alunos.

Na figura 6, surge o gráfico referente à primeira afirmação “Já me senti alegre.”.

Figura 6 .

Resultados Afirmação 6 - Pré e Pós-Teste (Alegria) - “Já me senti alegre.”



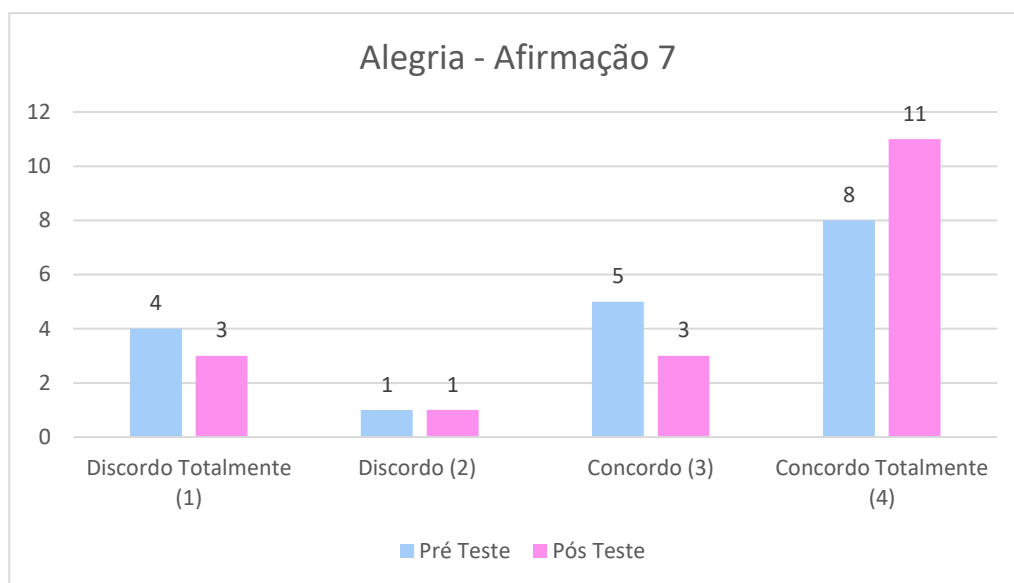
Nota: Gráfico de autoria própria.

No que diz respeito à primeira questão, referente à emoção da Alegria, as repostas são maioritariamente unânimes para a totalidade dos alunos, quer num momento de Pré-Teste, quer num segundo momento de Pós-Teste. Ou seja, quando questionados “Já me senti alegre”, nenhum aluno afirmou discordar nem totalmente, nem parcialmente, sendo que apenas um aluno respondeu “Discordar Totalmente” no Pós-Teste. A grande maioria dos alunos respondeu “Concordo Totalmente” demonstrando que se sente frequentemente alegre e que compreende o conceito de felicidade.

Na figura 7, surge o gráfico referente à segunda afirmação, correspondente, também, ao conhecimento das emoções: “Quando estou alegre, divirto-me com tudo.”.

Figura 7 .

Resultados Afirmação 7 - Pré e Pós-Teste (Alegria) - “Quando estou alegre, divirto-me com tudo.”



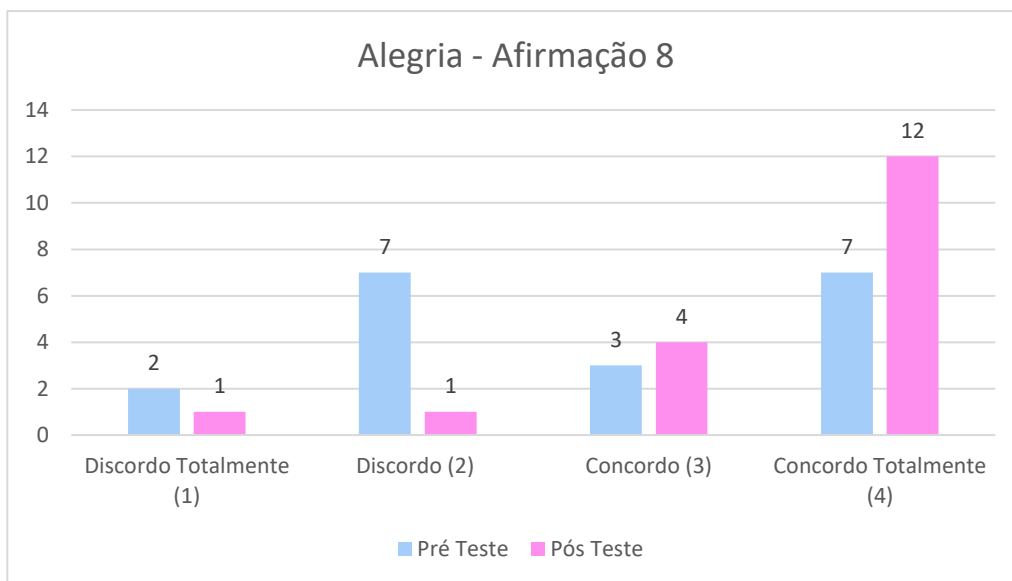
Nota: Gráfico de autoria própria.

Relativamente às respostas dadas à afirmação “Quando estou alegre, divirto-me com tudo”, no Pré-Teste, constata-se que, relativamente às extremidades, cerca de 8 alunos referem “Concordo Totalmente” e apenas 4 “Discordo Totalmente”. A opção “Concordo” foi, também, escolhida por 5 alunos da turma em amostra. Para além disso, denota-se que o número de respostas referente quer à opção “Discordo Totalmente”, quer à opção “Concordo” diminuíram no Pós-Teste, sendo que a opção “Discordo” se manteve com apenas uma resposta. Os resultados referentes à afirmação 7, mostram uma tendência geral de aumento na intensidade da experiência de alegria, após a intervenção. Esta melhoria, embora moderada, sugere que a investigação apresentou um impacto positivo, ao nível da capacidade dos participantes em desfrutar dos momentos de alegria.

Por sua vez, quando questionados “Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente”, os resultados surgem representados no gráfico da figura 8, abaixo.

Figura 8 .

Resultados Afirmação 8 - Pré e Pós-Teste (Alegria) - “Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente”



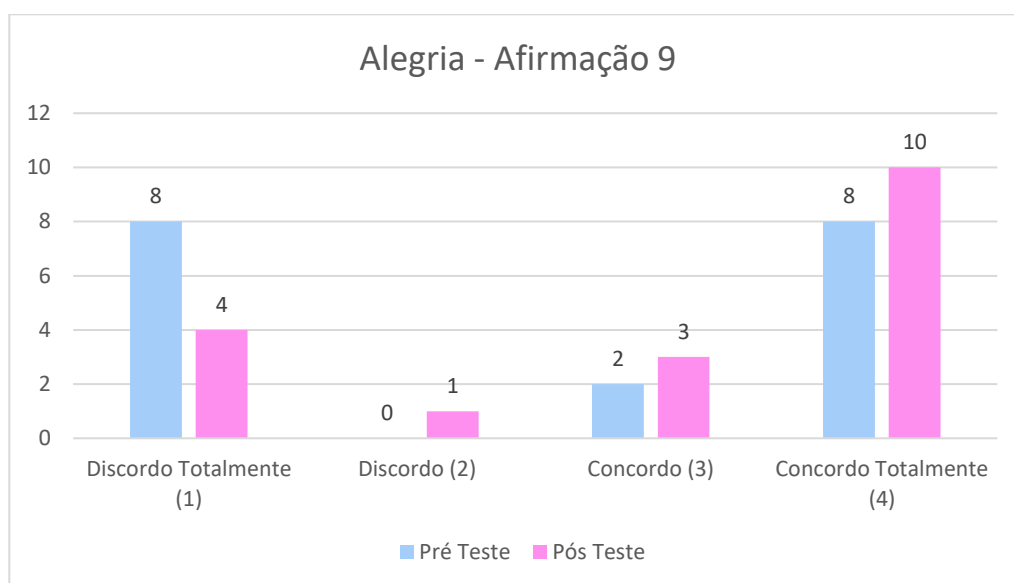
Nota: Gráfico de autoria própria.

Relativamente à afirmação do questionário 8, no Pré-Teste, a mesma quantidade de alunos (7) considerou a opção “Discordo” e “Concordo Totalmente”, no entanto no Pós-Teste esta quantidade reduziu drasticamente ao nível da opção “Discordo” passando para apenas 1 resposta e aumentou consideravelmente ao nível da opção “Concordo Totalmente” Com isto, é possível sugerir que o período de intervenção fortaleceu a capacidade emocional e empática dos alunos, reflexo do aumento da consciência emocional e da conexão social entre pares, valorizada ao longo das semanas.

Na figura 9, surge o gráfico referente à afirmação “Fico contente quando um amigo ganha um presente”, que pretendeu estudar e avaliar a autorregulação emocional, dos alunos.

Figura 9 .

Resultados Afirmação 9 - Pré e Pós-Teste (Alegria) - “Fico contente quando um amigo ganha um presente”



Nota: Gráfico de autoria própria.

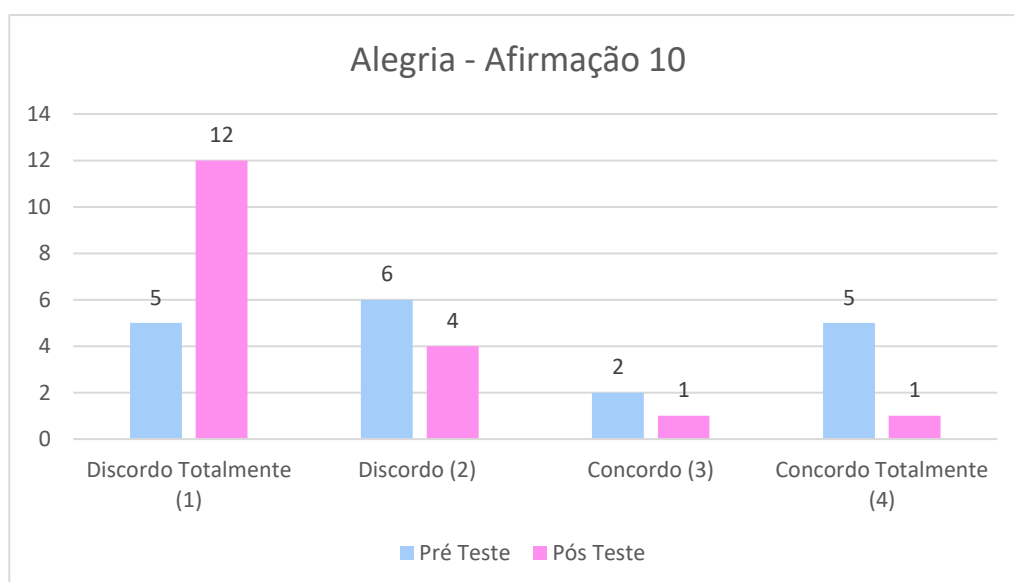
Nesta ótica, inicialmente, no momento do Pré-Teste, o mesmo número de alunos respondeu “Discordo Totalmente” e “Concordo Totalmente”, denotando-se uma elevada disparidade nas respostas dos alunos. Após o período de intervenção, aquando do momento do Pós-Teste, o número de participantes que responderam “Discordo Totalmente” diminuiu para metade (4), no entanto um aluno escolheu responder “Discordo”. Estes resultados poderão traduzir o desenvolvimento da empatia, entre colegas, e uma maior consciencialização acerca do conceito de alegria. Para além disso, a resposta “Discordo” emergente no Pós-Teste, poderá traduzir uma mudança na perceção de um aluno que anteriormente discordava na totalidade. Por fim, deu-se um aumento ao nível da concordância total, sendo que o número de respostas aumentou de 8 para 10. Em síntese, a análise das respostas à afirmação “Fico contente quando um amigo ganha um

presente” mostra um acréscimo positivo na empatia emocional dos participantes, após a intervenção.

Por último, na figura 10, surge o gráfico referente à afirmação “Quando fico alegre prefiro que ninguém saiba”, que pretendeu, ainda, identificar a autorregulação emocional, dos alunos.

Figura 10.

Resultados Afirmação 10 - Pré e Pós-Teste (Alegria) - “Quando fico alegre prefiro que ninguém saiba”



Nota: Gráfico de autoria própria.

Desta forma, relativamente à afirmação 10, os dados do Pré-Teste mostram que a maioria dos participantes discorda totalmente ou parcialmente da afirmação, indicando que não apresentam dificuldades em partilhar a emoção da Alegria. No entanto, uma parte significativa de alunos (7) concorda ou concorda totalmente, sugerindo uma tendência para a introversão emocional. Por contrário, os dados do Pós-Teste apresentam um proeminente aumento de respostas referentes à opção “Discordo Totalmente”, passando de 5 para 12, indicando uma mudança significativa. Em relação às restantes opções existiu, obviamente, uma redução significativa. Como tal, as mudanças significativas apresentadas poderão indicar o sucesso da intervenção, ao nível da partilha das emoções, entre pares, fortalecendo, também, as relações interpessoais.

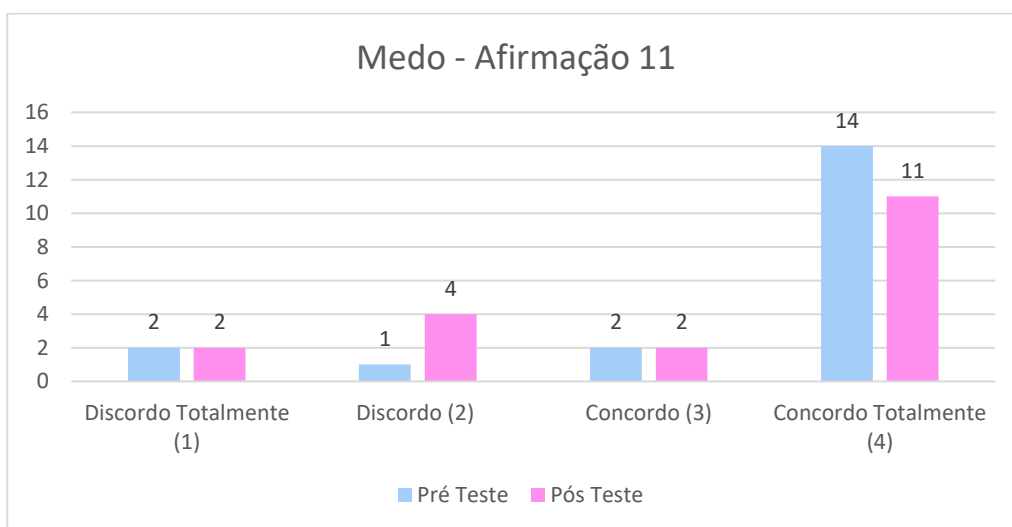
Generalizando, os resultados correspondentes ao Pré e Pós-Teste da emoção Alegria sugerem um impacto positivo na compreensão e expressão da emoção, ainda que os alunos apresentassem outrora uma elevada consciência dessa mesma emoção. Nesta ótica, denotou-se um aumento ligeiro na concordância com as afirmações relacionadas com sentimentos positivos, momentos alegres e empáticos. Estes resultados poderão ser explicados tendo em conta as características individuais dos alunos ou pelo facto da escola valorizar e destacar de diferente forma a emoção Tristeza e Alegria. À vista disso, os resultados corroboram o autor Ekman (2003), dado que a alegria se associa facilmente a situações com as quais nos sentimos bem e nos divertimos, sendo mais comum de ser experienciada. Ademais, revela-se como uma emoção positiva que promove a motivação e a criatividade dos alunos e para além disso, Franco e Santos (2015) salientam que a compreensão das expressões faciais associadas à compreensão das emoções surge numa sequência e inicia-se com a Alegria.

Segue-se a análise dos gráficos decorrentes do Pré e Pós-Teste, referentes à emoção **Medo**, com 5 itens definidos para avaliar o conhecimento emocional dos estudantes.

Na figura 11, emerge o gráfico referente à afirmação 11, de conhecimento emocional : “Já senti medo.”.

Figura 11 .

Resultados Afirmação 11- Pré e Pós-Teste (Medo) - “Já senti medo.”



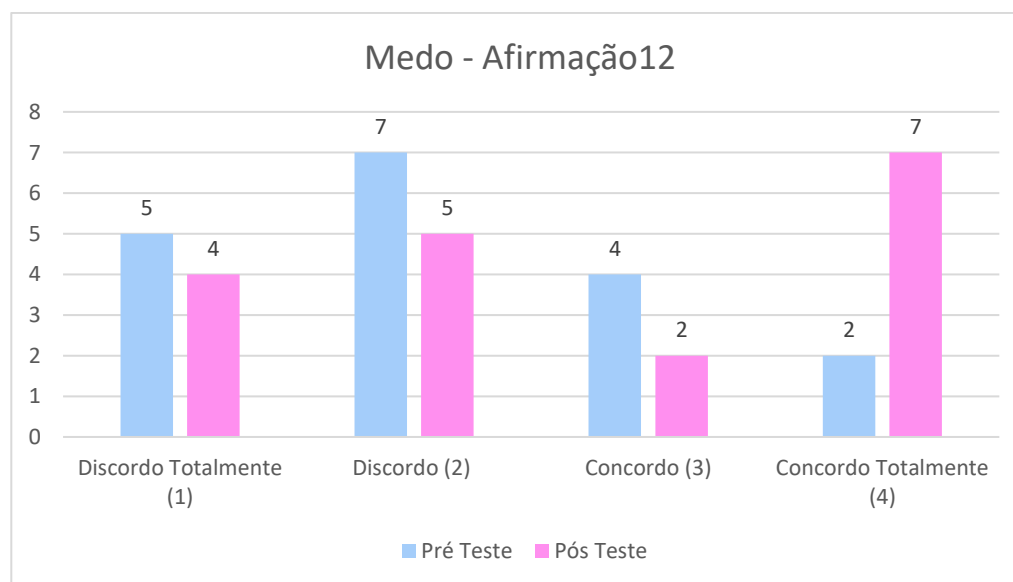
Nota: Gráfico de autoria própria.

Em relação à afirmação 11, referente à emoção Medo, as respostas, ao Pré- Teste, indicam uma supremacia de votos na opção “Concordo Totalmente” (14), porém, no Pós-Teste, denota-se uma diminuição de respostas ao nível da mesma opção (11). A categoria “Discordo Totalmente” e “Concordo” permaneceram inalteradas, indicando que a percepção sobre a posição também não se alterou. Desta forma, a maior mudança observada verificou-se ao nível da categoria “Concordo Totalmente” que diminuiu e se traduziu no aumento de respostas à opção “Discordo”. Estas alterações poderão ser justificadas com o período de intervenção, sugerindo que os alunos reconsideraram as suas experiências com a emoção do medo, tendo em conta as aprendizagens em sala de aula, apesar do medo não ter sido a emoção com maior destaque.

Na figura 12, emerge o gráfico referente à afirmação “Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar”.

Figura 12 .

Resultados Afirmação 12- Pré e Pós-Teste (Medo) - “Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar”



Nota: Gráfico de autoria própria.

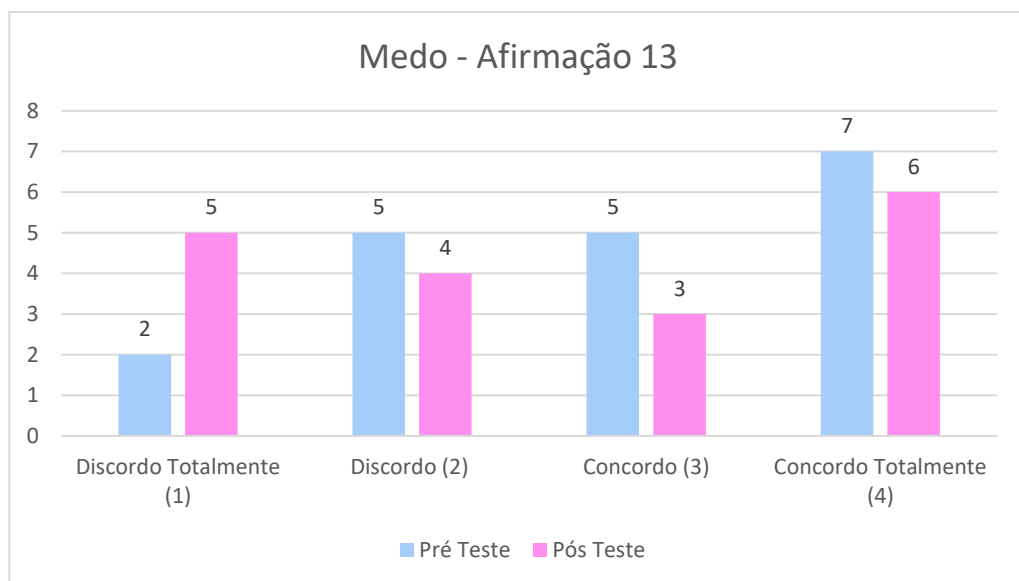
No que diz respeito à afirmação 12, referente à emoção do Medo, as repostas são bastante dispersas, entre as várias categorias. Desta forma, no Pré-Teste, 5 alunos

responderam “Discordo Totalmente”, 7 responderam “Discordo”, 4 escolheram a opção “Concordo” e apenas 2 elegeram o “Concordo Totalmente”. No Pós-Teste, os resultados mostraram-se distintos, diminuindo em todas as categorias à exceção da opção “Concordo Totalmente” aumentando de 2 respostas para 7. O aumento de respostas nesta mesma categoria poderá ser explicado tendo em conta que os alunos aumentaram o seu conhecimento emocional referente à emoção específica, identificando, com maior facilidade, os sentimentos e comportamentos associados à mesma.

Na figura 13, surge o gráfico referente à terceira afirmação relativa à emoção do Medo: “Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.”.

Figura 13.

Resultados Afirmação 13 - Pré e Pós-Teste (Medo) - “Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

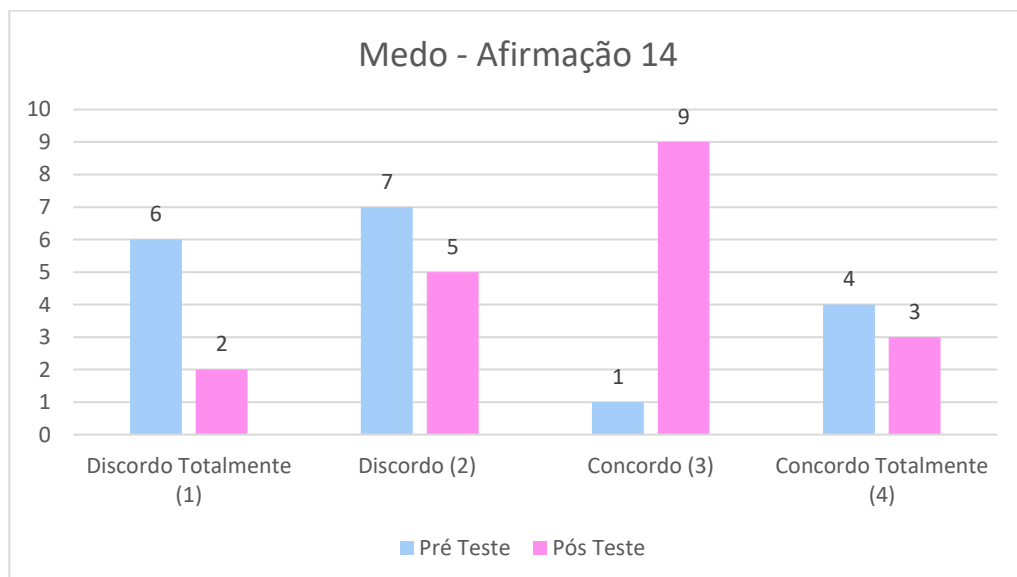
Deste modo, no que concerne às respostas à afirmação “Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.”, à semelhança da afirmação 5, a escala foi invertida e, por isso, no Pré-Teste, a maioria dos participantes elegeram as categorias “Concordo” e “Concordo Totalmente”, traduzindo-se em “Discordo” e “Discordo Totalmente”, no entanto, no Pós-Teste, o número de respostas, às duas opções, diminuiu moderadamente. A categoria de discordância total aumentou, tendo respondido “Discordo Totalmente”,

traduzindo.-se na opção “Concordo Totalmente”, especificamente mais 3 alunos, em comparação ao primeiro questionário. Com isto, seria de esperar que, com o trabalho desenvolvido durante a intervenção, ao nível do conhecimento emocional, os alunos depreenderam os comportamentos e limitações associadas ao medo. Por essa mesma razão, apesar de não ser possível retirar conclusões relevantes, através deste gráfico, poderá considerar-se que o “Discordo Totalmente”, ou seja, o “Concordo Totalmente” aumentou, tendo em conta que os alunos aprenderam a dimensão do medo, associando-o a sentimentos anteriormente experienciados, adquirindo, por consequência, uma maior consciência emocional.

Na figura 14, emerge o gráfico referente à afirmação 14: “Consigo perceber quando um amigo está com medo.”, da emoção do Medo e especificamente ao reconhecimento da emoção, no outro.

Figura 14.

Resultados Afirmação 14 - Pré e Pós-Teste (Medo) - “Consigo perceber quando um amigo está com medo.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

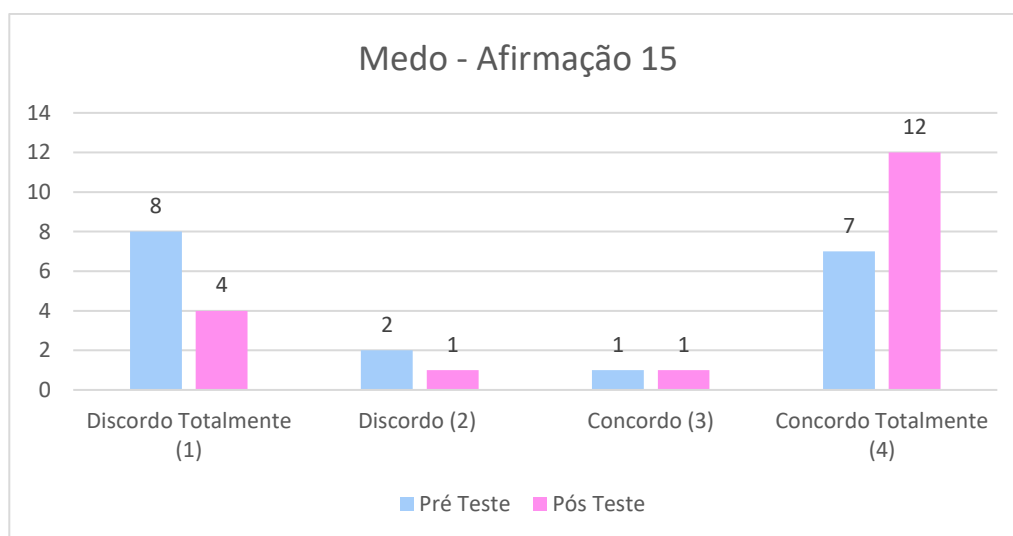
Em relação à afirmação 14, da emoção do Medo, no Pré-Teste, apenas um aluno escolheu a opção “Concordo”, porém, no momento do Pós-Teste, metade dos alunos elegeram essa mesma categoria. Relativamente às respostas à categoria “Discordo

Totalmente” e “Discordo”, as respostas diminuíram, em ambos, aquando do Pós-Teste. Como tal, as alterações poderão ser explicadas tendo em conta a generalização das emoções realizada, pelos alunos, no início da intervenção. Isto é, a intervenção permitiu, como referido anteriormente, um ligeiro aumento na consciência emocional dos alunos e na perceção destes em relação às emoções, aos sentimentos e aos comportamentos associados, dos restantes, denotando uma melhoria no processo de reconhecimento das emoções nos outros.

Finalmente, na figura 15, é apresentado o último gráfico referente ao Medo e correspondente à questão “Quando tenho medo procuro ajuda.”.

Figura 15 .

Resultados Afirmação 15 - Pré e Pós-Teste (Medo) - “Quando tenho medo procuro ajuda.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

Quando questionados, os alunos dispõem-se nos extremos das categorias “Discordo Totalmente” e “Concordo Totalmente” Inicialmente, no Pré-Teste a maior quantidade de alunos elegeu o discordo na totalidade, no entanto, no Pós-Teste, verificou-se um aumento considerável ao nível da categoria “Concordo Totalmente”. Não foram consideradas alterações significativas ao nível das categorias centrais “Discordo” e “Concordo”. Com isto, denota-se que a intervenção permitiu encorajar os alunos a

procurarem ajuda, salientado a importância do conhecimento emocional e contribuindo para o bem-estar emocional das crianças, em estudo.

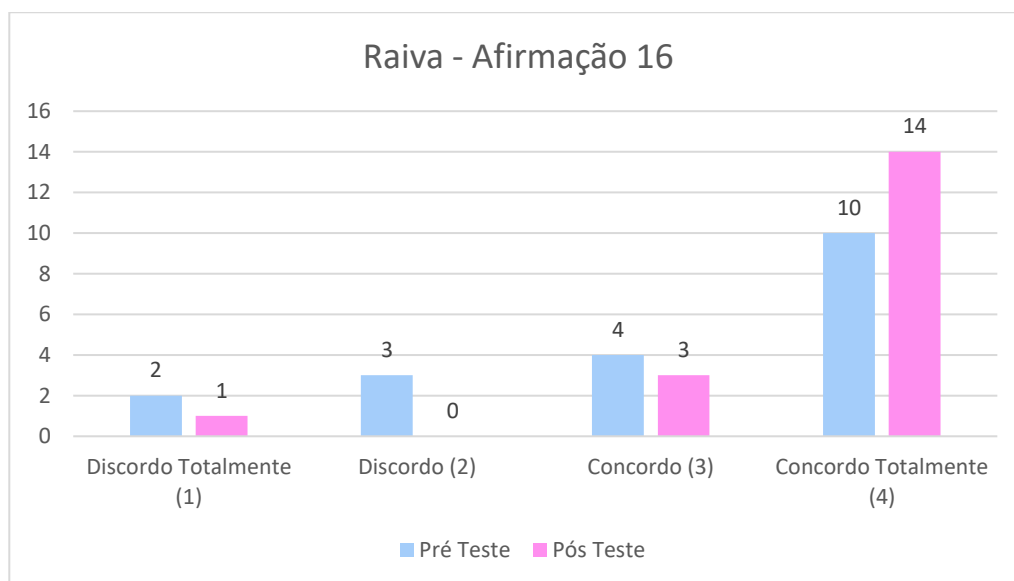
Desta forma, sendo o Medo uma emoção confundida, por vezes, com a tristeza torna-se fulcral analisar os resultados com clareza. Assim sendo, procurava-se reduzir a percepção do medo como algo prejudicial, aumentar a procura de ajuda e mudar os comportamentos subsequentes ao medo. Os resultados traduzem uma maior consciência emocional, dos alunos, em relação ao medo, na medida em que estes reconhecem a emoção e parecem adotar estratégias positivas de regulação da mesma, por exemplo no aumento da procura por ajuda. A alteração positiva nos resultados poderá ser explicada por Franco e Santos (2015), uma vez que segundo os autores as crianças precisam de compreender as emoções experienciadas, em concreto o medo, e associá-las a sentimentos e comportamentos, para falarem e refletirem sobre as mesmas. Para tal, é necessário um elevado nível de autoconsciência emocional, incentivado e trabalhado ao longo do período de intervenção, com apoio das histórias infantis e das ferramentas adjacentes.

De seguida, serão apresentados e examinados os gráficos da emoção **Raiva**, correspondentes aos testes realizados antes e depois da intervenção.

Na figura 16, surge o gráfico referente à primeira afirmação relativa à emoção da Raiva: “Já senti raiva.”.

Figura 16 .

Resultados Afirmação 16 - Pré e Pós-Teste (Raiva) - “Já senti raiva.”



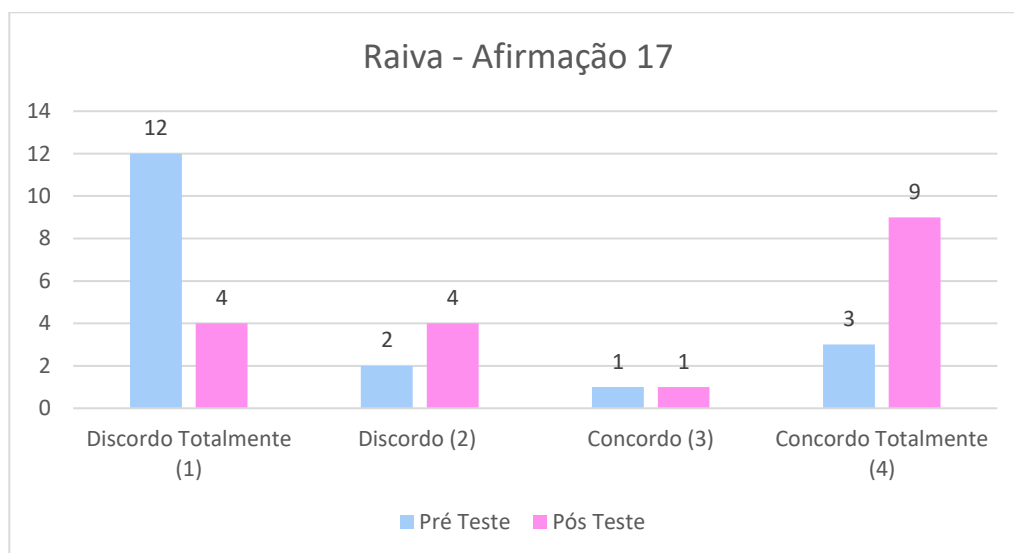
Nota: Gráfico de autoria própria.

No que concerne à afirmação 16, analisando o Pré-Teste, a distribuição dos dados indicam que a maioria dos participantes (10) “Concorda Totalmente” e outros 4 alunos concorda, parcialmente. Isto sugere, portanto, que a experiência da emoção raiva era comum entre os participantes, excluindo apenas 5 alunos (3 “Discordo” e 2 “Discordo Totalmente”) que referiram raramente sentirem raiva. Em comparação, no Pós-Teste, após a intervenção, observamos um aumento nas respostas relativas à opção “Concordo Totalmente (de 10 para 14), enquanto o número de participantes que concordam permanece praticamente estável. Notavelmente, as respostas “Discordo” suprimiram-se e apenas um aluno mantém a opção “Discorda Totalmente”. Através da análise dos dados, é possível depreender que a intervenção ajudou os alunos no processo de reconhecimento e aceitação das emoções, em específico da raiva, reduzindo a negação aos sentimentos associados à mesma e fazendo com que mais alunos admitissem ter sentido raiva.

Segue-se a figura 17, representativa do gráfico referente à questão 17: “Tenho explosões de raiva”.

Figura 17 .

Resultados Afirmação 17 - Pré e Pós-Teste (Raiva) - “Tenho explosões de raiva”



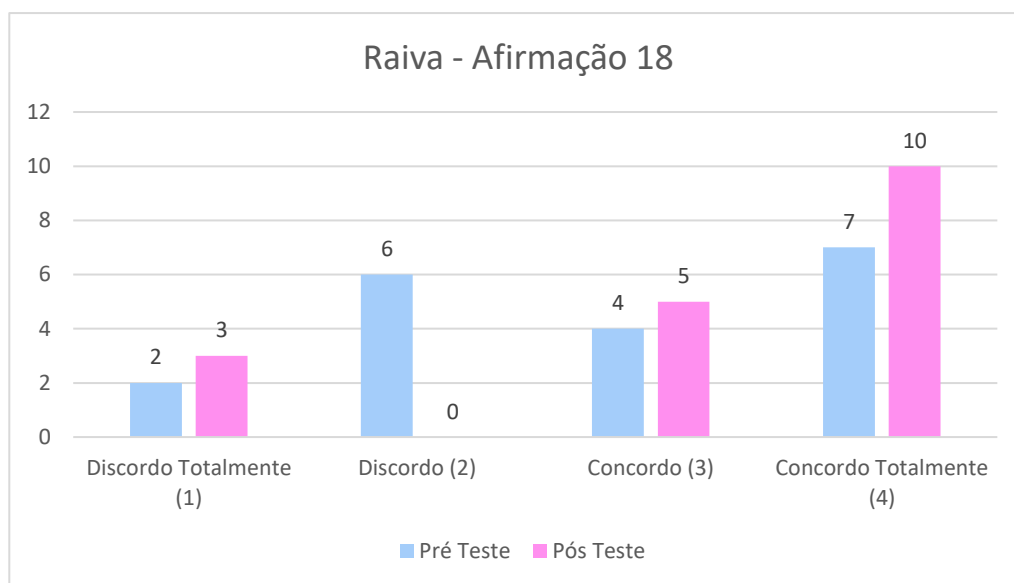
Nota: Gráfico de autoria própria.

A distribuição de respostas apresentada no gráfico acima indica que, no momento do Pré-Teste, uma maioria significativa dos alunos (12) discordava totalmente e uma minoria assinalava “Concordo” (1) ou “Concordo Totalmente” (3). No entanto, no momento do Pós-Teste, as respostas alteraram-se significativamente, nos extremos das opções. Ou seja, o número de participantes que responderam “Discordo Totalmente” diminuiu para 4 e o número de respostas para a opção oposta “Concordo Totalmente” aumentou para 9 alunos. As opções centrais mantiveram-se, sem grandes alterações, as suas respostas, permanecendo estáveis. Denota-se, portanto, que tendo em conta o aumento de respostas à opção “Concordo Totalmente”, os alunos assumiram experimentar ataques de raiva, com maior frequência, no entanto, este aumento poderá ser explicado pelo aumento da consciência emocional. Ou seja, apesar dos alunos terem referido sentirem explosões de raiva, a intensidade ou frequência das mesmas poderá ter diminuído.

Por sua vez, quando questionados “Quando um amigo grita comigo percebo que ele está com raiva”, os resultados surgem representados no gráfico da figura 18, abaixo.

Figura 18.

Resultados Afirmação 18 - Pré e Pós-Teste (Raiva) - “Quando um amigo grita comigo percebo que ele está com raiva”



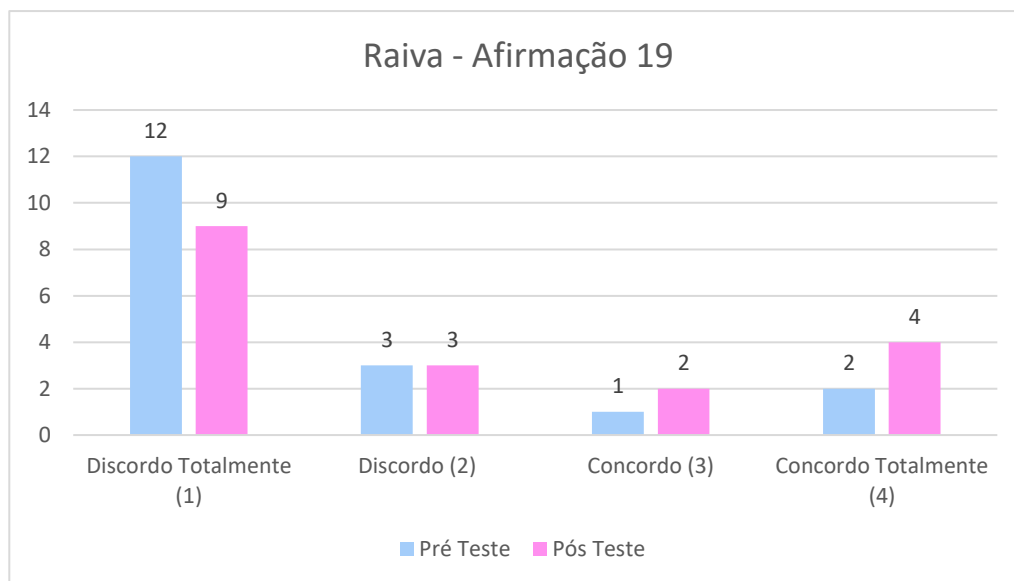
Nota: Gráfico de autoria própria.

Em relação à afirmação “Quando um amigo grita comigo percebo que ele está com raiva”, previamente, denota-se uma variação considerável na percepção e reconhecimento da raiva nos outros. Assim, a maioria dos participantes assinalaram as opções “Concordo Totalmente” (7) e “Concordo” (4), no entanto, também parte significativa do número de alunos discordava (6) com a afirmação. Neste sentido, após a intervenção, existiram notórias mudanças ao nível da percepção dessa mesma emoção, uma vez que o número de participantes que assinalaram “Concordo Totalmente” aumentou para 10 e “Concordo” para 5. Para além disso, no Pós-Teste, nenhum aluno considerou discordar da afirmação, eliminando a incerteza ou a falta de reconhecimento da emoção e indicando, por consequência, uma melhoria na capacidade de reconhecimento da raiva, aspeto crucial para o desenvolvimento da empatia e das relações interpessoais.

Na figura 19, surge o gráfico referente à quarta afirmação relativa à emoção do Raiva: “Quando estou com raiva brigo com todos”.

Figura 19.

Resultados Afirmação 19 - Pré e Pós-Teste (Raiva) - “Quando estou com raiva brigo com todos”



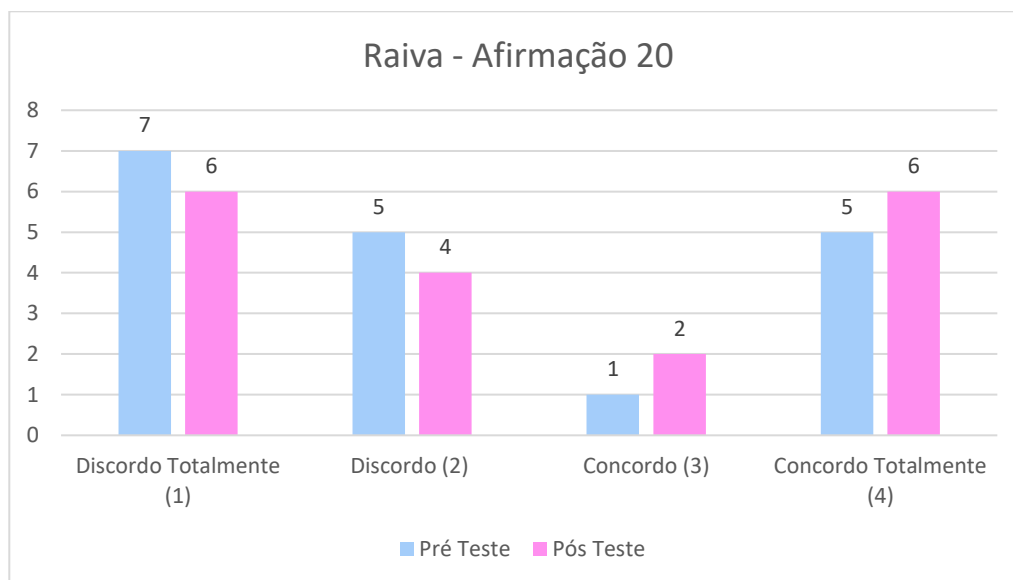
Nota: Gráfico de autoria própria.

Relativamente ao gráfico acima, denota-se que a maioria dos participantes refere a opção “Discordo Totalmente” (12), no entanto, após a intervenção, há uma redução no número de participantes a discordar totalmente e um ligeiro aumento nos alunos que selecionaram as categorias “Concordo” e “Concordo Totalmente”, sugerindo, por um lado, que o período de intervenção poderá ter direcionado os alunos à reflexão acerca dos seus comportamentos associados à raiva e, por outro, que alguns alunos assumem e reconhecem, com maior facilidade, num pós momento, as suas emoções. A estabilidade nas respostas do Pré e Pós-Teste relativas à opção “Discordo” (3) indicam que a percepção dos alunos não foi alterada, com a intervenção.

Finalmente, na figura 20, é apresentado o último gráfico referente à Raiva e correspondente à afirmação “Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.”, na qual é analisada a autorregulação dos alunos.

Figura 20.

Resultados Afirmação 20 - Pré e Pós-Teste (Raiva) - “Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

A comparação entre o Pré-Teste e o Pós-Teste revela respostas bastante dispersas, no entanto, a maioria das respostas, em ambos os momentos, encontram-se em categorias opostas. No Pré-Teste, 7 alunos assinalaram a opção “Discordo Totalmente” e 5 a opção “Concordo Totalmente”. A totalidade de respostas relativas ao Discordo (12), sugerem que os alunos acreditam manter o controlo do seu comportamento em situações desencadeadoras da emoção raiva, no entanto, a totalidade das respostas de concordância sugerem que os alunos apresentam consciência em relação à falta de autorregulação emocional, no que toca à raiva. No Pós-Teste, os dados permaneceram praticamente estáveis, ainda que as respostas de discordância tenham diminuído e as respostas de concordância tenham aumentado, ligeiramente. Embora, à primeira vista, os resultados possam sugerir mudanças negativas, estas poderão ser interpretadas como um aumento da consciência dos alunos, em relação à sua regulação das emoções, englobando um aumento de autorreflexão e de autoconhecimento. Como tal, a partir desta reflexão mais profunda, os alunos procuram, com maior frequência, as estratégias e ferramentas implementadas e desenvolvem as habilidades de regulação emocional, fulcrais ao seu desenvolvimento.

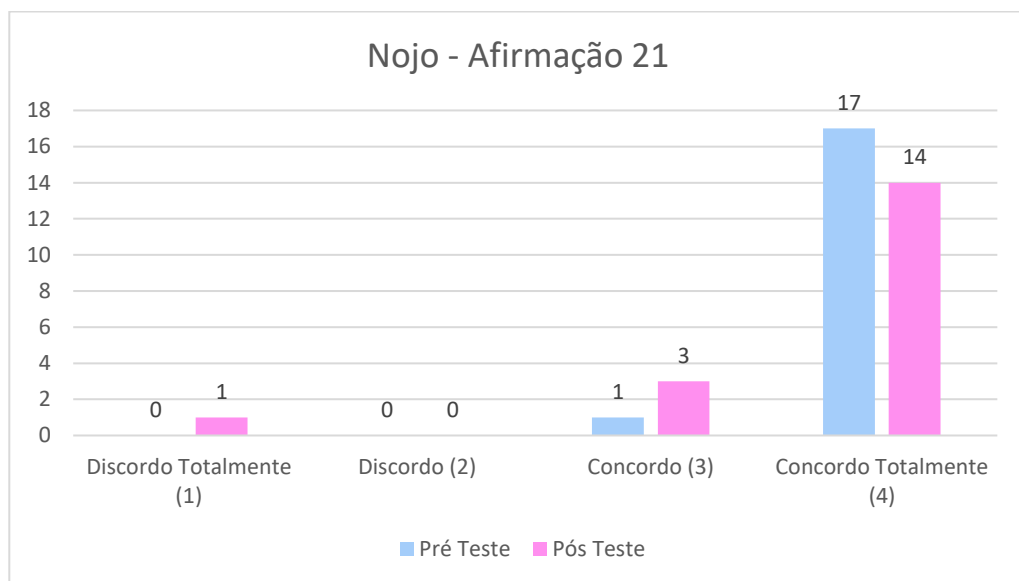
Nos resultados acima, referentes à emoção da Raiva denota-se um enorme aumento da consciência, autoconhecimento e autorreflexão, dos alunos em relação à mesma. Sendo esta uma emoção complexa de abordar e experienciada, pelos alunos, posteriormente às restantes emoções primárias, apenas a partir dos 3 anos, seria de esperar existir uma maior diferença entre os resultados prévios e posteriores à intervenção (Franco & Santos, 2015). Desta forma, o período de intervenção e as estratégias e ferramentas implementadas poderão ter facilitado a compreensão desta emoção e apresentado aos alunos formas de autorregulação. Cruvinell e Boruchovitch (2010) revelam que os alunos tendem a lidar com a raiva através de atividades prazerosas e estimulantes. Para além disso, emergem resultados ao nível do reconhecimento da emoção em si e no outro que segundo o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar elaborado pela DGS (2016), engloba uma competência emocional imprescindível para a evolução significativas das crianças e jovens.

Desta forma, seguidamente, serão apresentados e analisados os gráficos Pré e Pós-Teste, referentes à emoção **Nojo**, que consta, novamente, com 5 questões.

Na figura 21, surge o gráfico referente à primeira afirmação relativa à emoção do Nojo: “Já senti nojo.”, com o intuito de determinar o conhecimento dos alunos em relação à respetiva emoção.

Figura 21 .

Resultados Afirmação 21 - Pré e Pós-Teste (Nojo) - “Já senti nojo.”



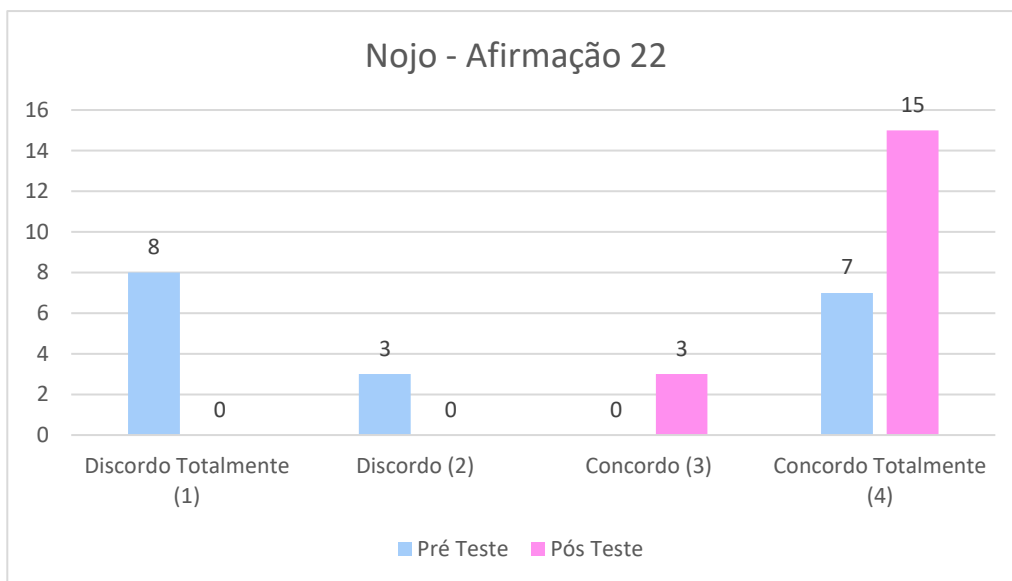
Nota: Gráfico de autoria própria.

Observando o gráfico acima, denota-se que os dados se encontram condensados nas opções de concordância, sendo a grande maioria ao nível do “Concordo Totalmente”. No Pré-Teste, 17 alunos escolheram essa mesma opção e no Pós-Teste observa-se uma ligeira diminuição (14). Neste sentido, no Pós-Teste, a opção “Concordo” obteve mais 2 respostas e a opção “Discordo Totalmente” foi respondida por apenas um aluno. Importa realçar que a opção “Discordo” manteve-se, durante os dois momentos, com uma totalidade de zero respostas. Através das respostas sugere-se que a intervenção poderá ter ajudado a aumentar a reflexão dos alunos acerca das suas experiências de nojo.

Na figura 22, emerge o gráfico correspondente à afirmação 22: “Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável”.

Figura 22 .

Resultados Afirmação 22 - Pré e Pós-Teste (Nojo) - “Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável”



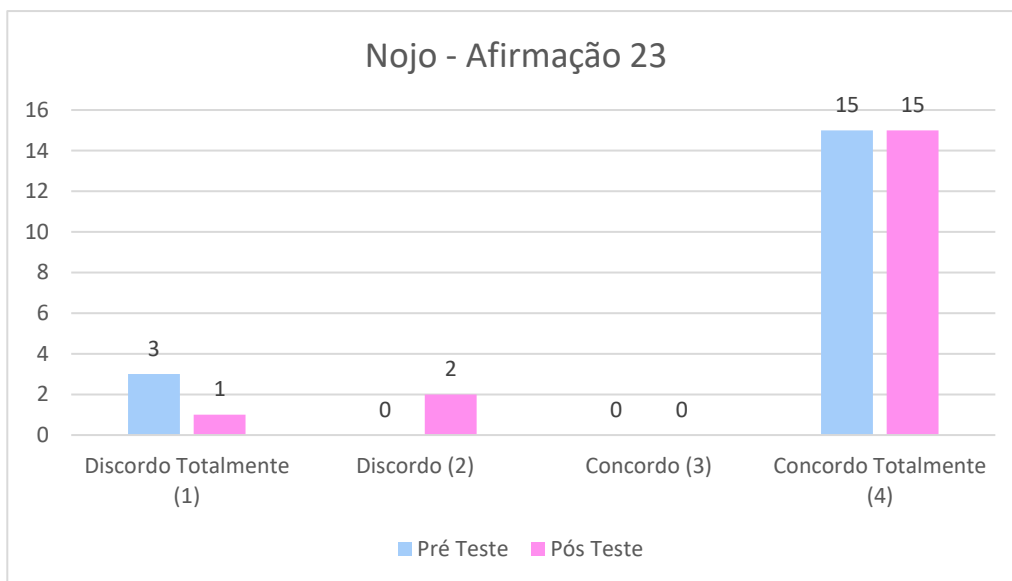
Nota: Gráfico de autoria própria.

Relativamente à afirmação “Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.” A maioria dos participantes demonstrou uma tendência de discórdia em relação à afirmação. No Pré-Teste, 8 alunos responderam “Discordo Totalmente” e 3 assinalaram “Discordo”, enquanto apenas 7 concordaram parcialmente. No Pós-Teste, especificamente, 15 alunos responderam “Concordo Totalmente”, eliminando por completo as opções “Discordo” e “Discordo Totalmente”. Com estes resultados, sugere-se que os alunos passaram a reconhecer e a relatar situações de desconforto associando sentimentos e comportamentos à emoção do nojo.

Segue-se a figura 23, na qual surge o gráfico correspondente à afirmação 23, referente ao Nojo: “Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.”

Figura 23 .

Resultados Afirmação 23 - Pré e Pós-Teste (Nojo) - “Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.”



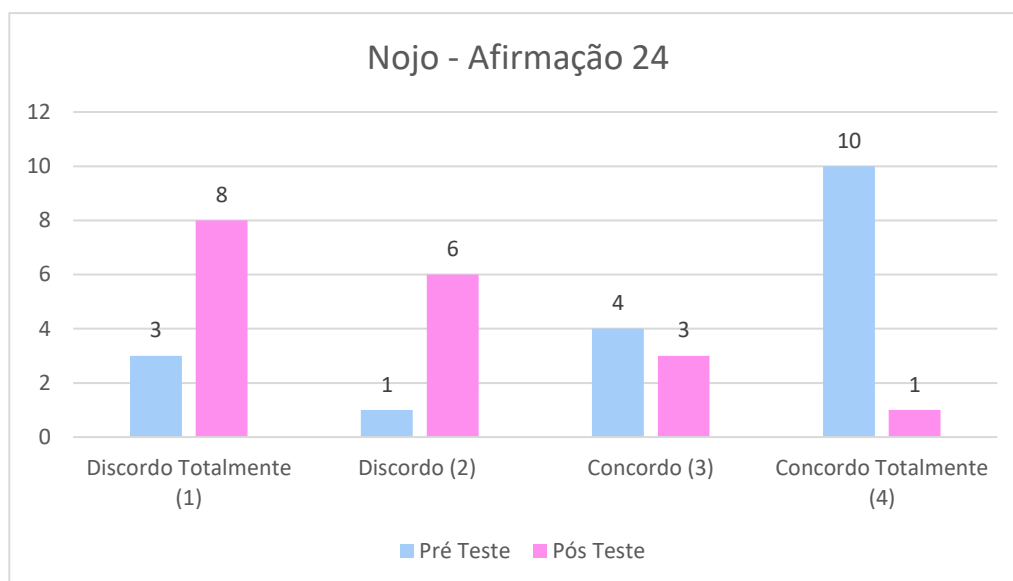
Nota: Gráfico de autoria própria.

Primeiramente, denota-se que as respostas aos questionários não sofreram grandes alterações, permanecendo estáveis. Ainda assim, a maioria esmagadora (15), quer no Pré-Teste, quer no Pós-Teste, encontra-se na categoria “Concordo Totalmente”, reconhecendo tanto a sensação de nojo como a expressão facial associada à mesma. No Pós-Teste, verificou-se apenas uma ligeira mudança, sendo que dois participantes alteraram a sua resposta de “Discordo Totalmente” para “Discordo” indicando também uma reavaliação das suas respostas e uma, conseqüente, melhoria no caminho certo do conhecimento das emoções.

De seguida, na figura 24, emerge o gráfico referente à penúltima questão: “Quando algum menino me enoja por ser diferente afasto-me dele.”.

Figura 24 .

Resultados Afirmação 24 - Pré e Pós-Teste (Nojo) - “Quando algum menino me enoja por ser diferente afasto-me dele.”



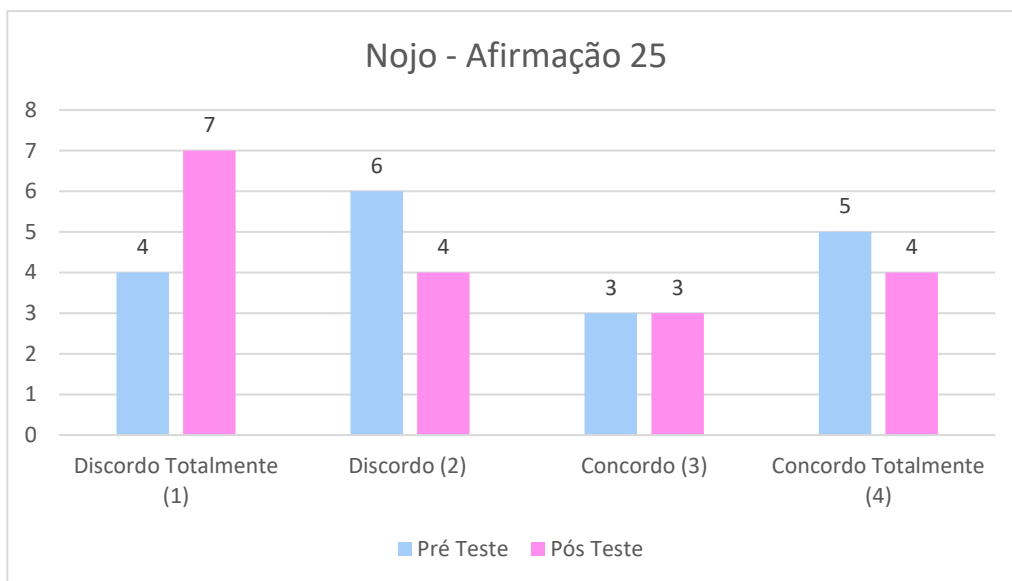
Nota: Gráfico de autoria própria.

Relativamente à questão “Quando algum menino me enoja por ser diferente afasto-me dele.”, no Pré-Teste, a maioria dos alunos responde “Concordo Totalmente” (10), porém no Pós-Teste verifica-se uma mudança significativa nas respostas diminuindo para apenas 1 resposta. Ademais, verifica-se que o número de respostas de concordância diminuiu exponencialmente no Pós-Teste, contrariamente às respostas de discordância que aumentaram. Denota-se, por isso mesmo, que a intervenção teve um impacto positivo na perceção dos alunos acerca da forma correta de lidar com situações causadoras da emoção Nojo. Neste sentido, poderá sugerir-se que os alunos se encontram mais dispostos a compreender as diferenças e a aceitá-las, verificando-se uma maior maturidade emocional e social.

Por último, na figura 25, emerge o gráfico referente à última afirmação, da emoção Nojo: “Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso “Não gosto disto”.”.

Figura 25 .

Resultados Afirmação 25 - Pré e Pós-Teste (Nojo) - “Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso “Não gosto disto”.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

Desta forma, verifica-se que os resultados se encontram bastante distribuídos pelas categorias. No Pré-Teste, a maioria dos participantes elegeu as categorias “Discordo” (6) e “Discordo Totalmente” (4), ainda que, no Pós-Teste, o número de respostas à opção “Discordo Totalmente” (7) tenha aumentado e a opção “Discordo” (4) tenha diminuído. No Pré-Teste, 3 alunos selecionaram a opção “Concordo” e mantiveram o número de respostas no Pós-Teste. Em relação à categoria “Concordo Totalmente” deu-se um ligeiro declínio nas respostas do Pós-Teste, em comparação ao Pré-Teste. Denota-se, portanto, com esta diminuição, que os alunos assumiram os comportamentos e os sentimentos associados à emoção e que com o trabalho desenvolvido adquiriam competências de regulação emocional.

Em relação ao Nojo, emoção manifestada em situações desagradáveis ou desconfortáveis para os alunos, os resultados não são considerados relevantes, dado na maioria das questões não existe uma evolução significativa, sendo que os alunos

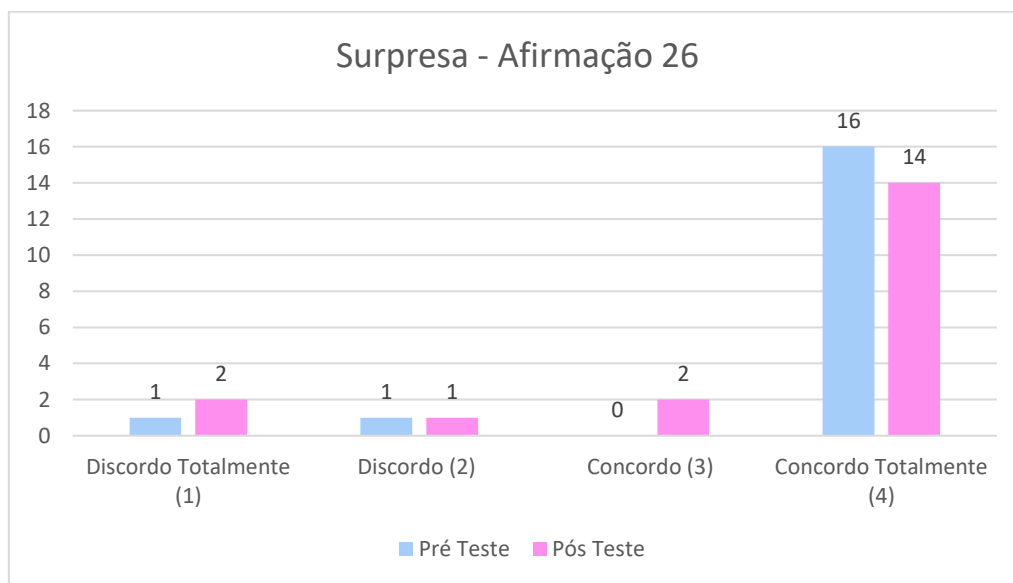
apresentavam uma noção de nojo bastante consolidado e relacionada com situações desagradáveis como o vômito ou o contacto com insetos. No entanto, ao nível da compreensão da emoção em si e os efeitos da mesma no corpo, os alunos aumentaram a sua consciência, como se verifica na afirmação 22. Franco e Santos (2015) referem que as crianças apresentam maior dificuldade em nomear emoções como o medo e o nojo, tendo por tendência associar as mesmas a situações semelhantes.

De seguida, serão apresentados e examinados os gráficos da emoção **Surpresa**, correspondentes aos testes realizados antes e depois da intervenção.

Na figura 26, emerge o gráfico referente à primeira afirmação, da emoção Surpresa: “Já fui surpreendida.”.

Figura 26 .

Resultados Afirmação 26 - Pré e Pós-Teste (Surpresa) - “Já fui surpreendida.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

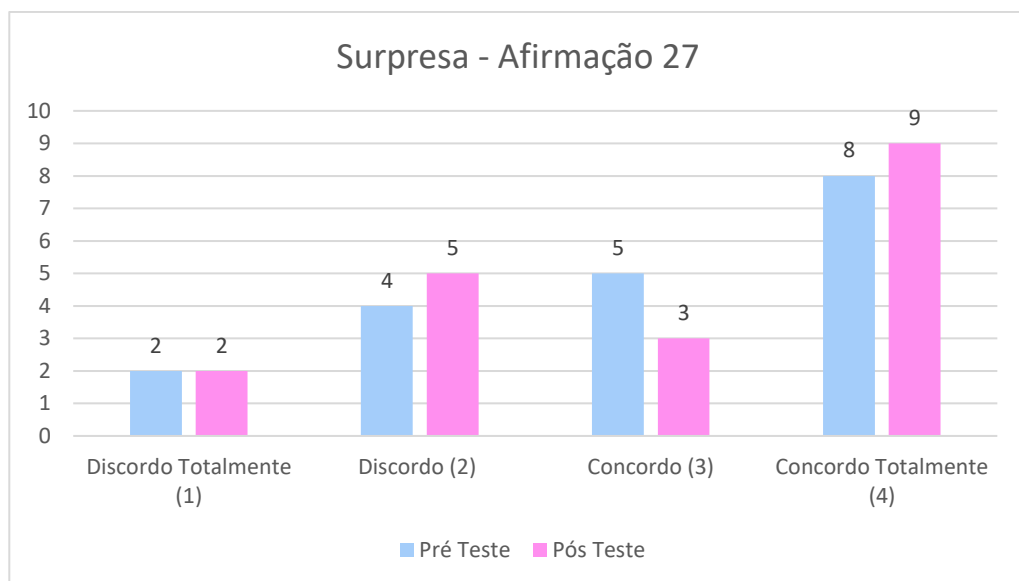
Relativamente à primeira afirmação da emoção Surpresa, no Pré-Teste, a maioria dos alunos (16) responderam “Concordo Totalmente”, sendo que 2 responderam “Discordo Totalmente” e “Discordo”. Relativamente à opção “Concordo” não existiram respostas indicando uma concordância parcial. Neste sentido, os resultados indicam que a grande maioria dos alunos vivenciou, até à data, sentimentos de surpresa. Em

concordância, no Pós-Teste, os resultados apresentam apenas uma ligeira mudança, ao nível do número de respostas “Concordo Totalmente” diminuindo para 14 alunos enquanto a opção “Concordo” aumentou para 2 respostas. Apenas 3 participantes responderam “Discordo Totalmente” e “Discordo”. Comparando os resultados descritos, a presença de uma breve variação nos dados poderá sugerir que as percepções, individuais, dos alunos, foram ligeiramente alteradas, após a intervenção, aumentando assim a conhecimento acerca da emoção.

Na figura 27, surge o gráfico referente à segunda afirmação, correspondente, também, ao conhecimento das emoções: “Fico confuso quando me fazem uma surpresa.”.

Figura 27 .

Resultados Afirmação 27 - Pré e Pós-Teste (Surpresa) - “Fico confuso quando me fazem uma surpresa.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

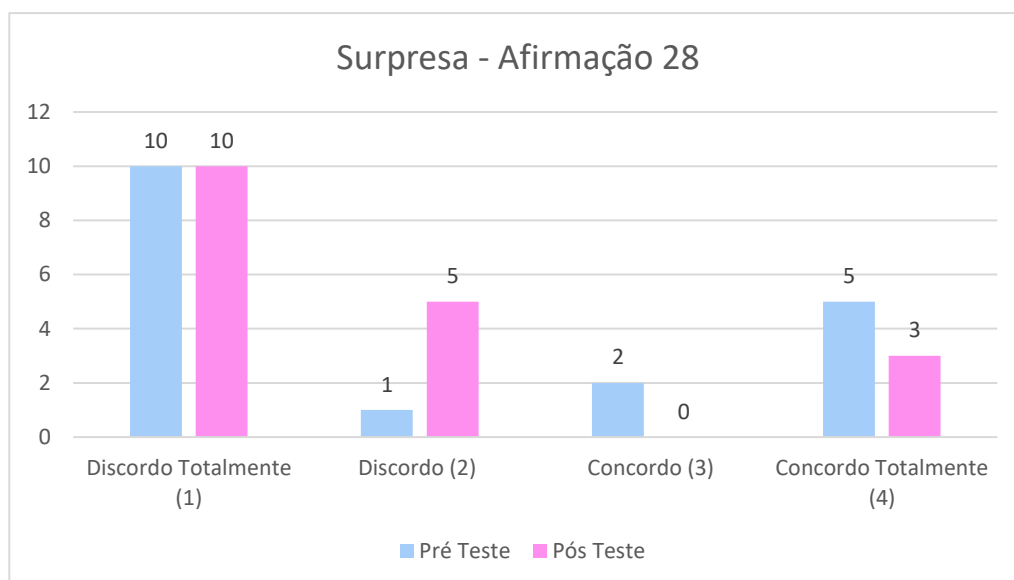
Desta forma, relativamente à afirmação 27, os dados do Pré-Teste mostram que uma elevada parte dos participantes concorda totalmente (8) ou parcialmente (5) da afirmação, indicando que identificam os sentimentos e comportamentos associados à emoção. No entanto, uma parte significativa de alunos (6) discorda ou discorda totalmente, sugerindo uma tendência para a imaturidade emocional. No Pós-Teste os resultados apresentam uma ligeira diminuição de respostas referentes à opção

“Concordo” e “Concordo Totalmente. Em relação às restantes opções verificou-se uma continuidade nas respostas “Discordo Totalmente” e um breve aumento na opção “Discordo”.

Na figura 28, surge o gráfico referente à afirmação: “Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado.”.

Figura 28.

Resultados Afirmação 28 - Pré e Pós-Teste (Surpresa) - “Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado.”



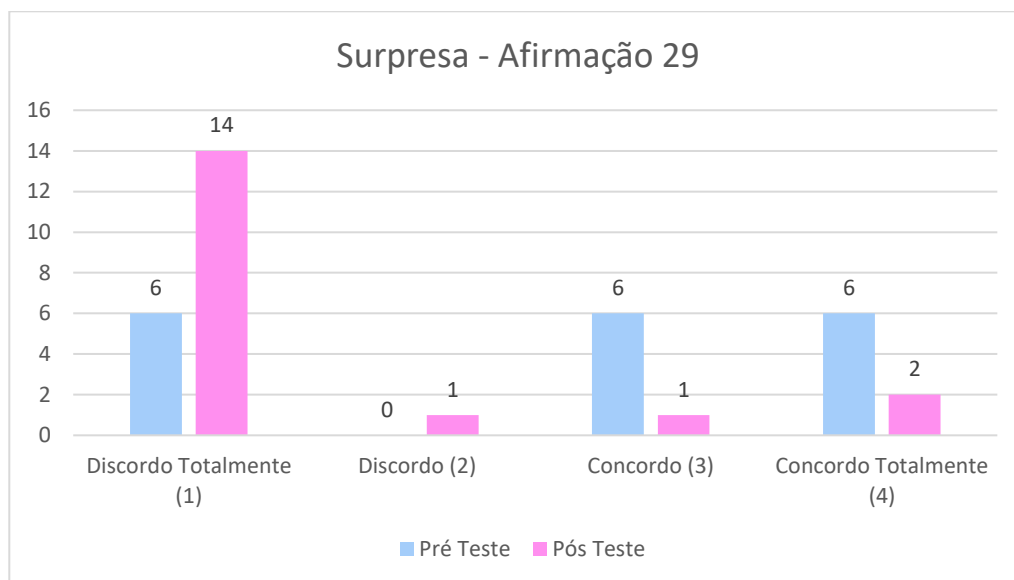
Nota: Gráfico de autoria própria.

Na afirmação 28, “Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado.”, o mesmo número de alunos, a maioria respondem “Discordam Totalmente” (10), nos dois momentos do questionário. As respostas “Discordo” aumentaram no Pré-Teste, enquanto as opções “Concordo” e “Concordo Totalmente” diminuíram. Como tal, poderá sugerir-se que à medida que os alunos adquiriram conhecimento relacionado com a Surpresa, encontraram ferramentas para a autorregulação das mesmas.

Ademais, na figura 29, emerge o gráfico referente à afirmação: “Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.”

Figura 29.

Resultados Afirmação 29 - Pré e Pós-Teste (Surpresa) - “Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.”



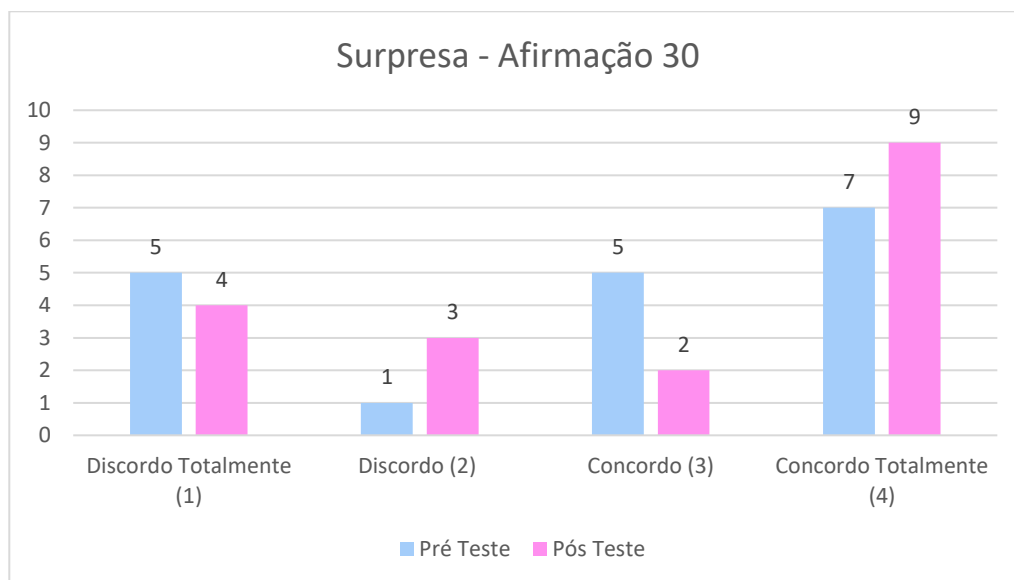
Nota: Gráfico de autoria própria.

A distribuição de respostas apresentada no gráfico acima indica que, no momento do Pré-Teste, existia uma distribuição homogênea do número de respostas (6) por 3 das categorias “Discordo Totalmente”, “Concordo” e “Concordo Totalmente”. No entanto, no momento do Pós-Teste, as respostas alteraram-se significativamente, diminuindo nas categorias “Concordo” e “Concordo Totalmente” e aumentando consideravelmente na opção “Discordo Totalmente” (14). Com estes resultados, poderá concluir-se que os alunos adquiriam não só ferramentas de regulação como também revelaram um aumento do autoconhecimento, associado à gestão de situações desafiantes.

Por fim, o último gráfico referente à emoção Surpresa, encontra-se na figura 30 e corresponde à afirmação: “As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.”.

Figura 30.

Resultados Afirmação 30 - Pré e Pós-Teste (Surpresa) - “As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.”



Nota: Gráfico de autoria própria.

Deste modo, no que concerne às respostas à afirmação em análise, no Pré-Teste, a maioria dos participantes elegeu as categorias “Concordo” (5) e “Concordo Totalmente” (7), no entanto, no Pós-Teste, o número de respostas à opção “Concordo” diminuiu e à opção “Concordo Totalmente” aumentou. A opção “Discordo” também aumentou no Pós-Teste, enquanto a opção “Discordo Totalmente” diminuiu ligeiramente. Neste sentido, não é possível retirar conclusões significativas, ainda que as respostas “Concordo Totalmente” tenham aumentado e importa realçar que os alunos confundiam bastante a emoção Surpresa, desassociando-a de sustos, por exemplo.

Concluindo, os resultados dos gráficos analisados relativos à emoção Surpresa indicam que a intervenção se revelou eficaz ao nível do reconhecimento e, especialmente, ao nível da regulação da emoção Surpresa, confirmada na redução da confusão perante a emoção. Com isto, sugere-se que foi possível aumentar o autoconhecimento e a consciência dos alunos, traduzido na mudança das respostas de “Concordo” para “Concordo Totalmente”. Inicialmente, os alunos associavam a emoção apenas a elementos positivos e com apoio da intervenção, os alunos passaram a associar a Surpresa

a situações agradáveis e desconfortáveis. Franco e Santos (2015) confirmam estes resultados, uma vez que as expressões de surpresa são discriminadas apenas mais tarde, seguidas das restantes emoções primárias. O mesmo poderá justificar-se pelo facto de a Surpresa ser uma emoção bastante rápida e transitória, ou seja, ocorre inesperadamente e transita para uma nova emoção (Bucci, 2021).

4.2. Análise comparativa dos resultados das situações problema antes e após a intervenção

Para além disso, de forma a dar resposta, novamente, quer às questões de investigação, quer aos objetivos específicos foram analisados os dados qualitativos, em específico as respostas atribuídas, pelos alunos, às situações problema, sendo organizados numa tabela (Anexo W), na qual são apresentadas quer as situações problema, quer as respostas dos alunos, à priori e à posteriori, às questões orientadoras, tendo em vista as emoções primárias: Tristeza, Alegria, Medo, Raiva, Nojo e Surpresa.

Assim, a emoção Tristeza surge geralmente associada a perdas, frustrações e situações desagradáveis para o indivíduo como situações de bullying. Na situação problema criada “A Filipa viu a Vitória no recreio e começou a fazer piadas e a gozar com a roupa da colega.”, quer no Pré-Teste, quer no Pós-Teste, os alunos demonstraram empatia e identificaram-se com a personagem, tal como é visível nas respostas (Anexo W): (2) “Triste. Por causa que não gostava dela e porque ela se vestia mal. Cada um tem os seus gostos e se ela estivesse no lugar dela, ela não ia gostar nada disto.”; (10) “Sentiu-se triste e vergonha. Não concordo com o que a Filipa fez porque é errado gozar com os outros e se fosse ao contrário ela também não ia gostar.”. Com isto, compreende-se que os alunos associaram de imediato a situação problema à emoção correta, a Tristeza, ainda que num Pós-Teste as respostas tenham sido mais concretas referindo comportamentos associados à mesma (2) “Envergonhada e por isso encolheu-se no chão a chorar.” e (14) “Triste e a chorar.”. Estas respostas demonstram que os alunos reconheceram a emoção sentida pela personagem e identificaram-se com a mesma perante uma situação de ridicularização.

Relativamente à Alegria, sendo esta associada a experiências positivas e realizações pessoais a situação problema elaborada consistia em “A Carlota foi

experimentar uma aula de ballet pela 1^o vez. Fez muitos amigos e descobriu que o seu sonho é ser bailarina.”. Perante esta situação os alunos expressaram sentimentos de felicidade tal como ilustram as respostas, num primeiro momento, (10) “Feliz. Porque o sonho dela ia acontecer de verdade.”, (14) “Ela sentiu feliz, por causa que ela tinha o sonho que ela queria ter, bailarina.” e num segundo momento, (10) “Feliz e animada.” e (14) “Feliz e alegre.”. Conclui-se que apesar de respostas mais curtas, no Pós-Teste, os alunos 10 e 14 compreenderam, de modo geral desde início, a emoção de realizar um sonho e associam-na a momentos de alegria e felicidade.

No que concerne ao Medo, sendo esta uma emoção menos conhecida pelos alunos, que funciona com um mecanismo de proteção perante situações de perigo, a situação elaborada “A Júlia foi brincar ao parque com os pais. Passado algum reparou que estava sozinha. Procurou os pais e não os encontrou, em lado nenhum.” confunde um pouco os alunos. Num primeiro momento, prévio à intervenção, tal como é retratado nos seguintes exemplos: (12) “Assustada e ficou triste.” e (4) “Ela se sentiu triste e assustada. Eu ia ficar sentada num canto esperando todos aparecerem. Eu ia sentir triste e sozinha, com um bocadinho de medo, não sei...” os alunos apresentam dificuldades em definir e associar uma só emoção ao momento, confundindo o medo com a tristeza. Num segundo momento, todos os alunos questionados referem a emoção Medo, de forma automática, referindo, ainda, comportamentos e sentimentos associados ao mesmo: (2) “Com medo, o corpo ficou a tremer e ela começou a andar de um lado para o outro a perguntar o que fazer.”, (12) “Com medo e procurou ajuda.”, (14) “Medo.”. Através destas respostas denota-se que, a partir da intervenção, os alunos associam o medo a uma resposta natural à perda de alguém, indicando a procura de ajuda e as características físicas associadas como o corpo a tremer.

Em relação à Raiva, perante a situação problema: “O João e o Vasco estão a brincar com o brinquedo favorito do João. O Martim aparece e tira o brinquedo ao João sem pedir autorização.” contrariamente ao esperado, nem todos os alunos associam o momento a fúria, frustração e raiva. No Pré-Teste, os alunos compartilham respostas como (8) “Triste. Eu acho que ele ia ficar triste no canto dele .” e (10) “Sentiu-se triste”, ainda que refiram sentimentos de frustração (12) “Sentiu-se muito zangado porque lhe

roubaram o brinquedo.” e (14) “Muito zangado. Primeiro, ele ficou triste, chateado e zangado.”. Com estas respostas é possível compreender que os alunos não processam de forma igual a raiva e a tristeza, por exemplo, misturando estas duas emoções. Fernandes e Mata (2017) corrobora essa mesma indicação, referindo que existem erros sistemáticos, que diminuem com a idade, em relação à confusão entre a emoção Tristeza e a emoção Raiva. No Pós-Teste, após a leitura do livro infantil e a implementação das ferramentas de autorregulação, surgiram respostas como: (2) “Eu ficava raivosa e tentava não explodir.” e (8) “Eu ficava chateada mas respirava fundo.”, demonstrando o impacto da intervenção, quer no conhecimento da emoção, quer na regulação da mesma.

O Nojo surge numa situação problema relacionada com vômito: “O Francisco e a família estavam a fazer uma viagem de carro e, de repente, o Mateus vomitou.”. Neste sentido, o Nojo relaciona-se, essencialmente, com reações físicas e involuntárias a estímulos, interpretados como prejudiciais, ajudando-nos a evitar situações desagradáveis. Numa primeira fase, tal como sugerem os exemplos, (2) “Nojo. Eu também ficava com nojo.” e (12) “Sentiu muito nojo. ”, os alunos não apresentaram dificuldade em reconhecer a emoção Nojo, respondendo de forma similar, no Pós Teste: (2) “Nojo.”, (12) “Nojo.” e (8) “Com nojo, muito nojo.”.

Por fim, a emoção Surpresa, aparece na situação “O António fez 8 anos, na sexta-feira. Quando chegou a casa, tinha a família e os amigos todos, à sua espera, com um bolo de aniversário e muitos presentes.”. Previamente, os alunos confundem a emoção Surpresa com a Alegria e com o Medo, associando a Surpresa maioritariamente a situações positivas, como é visível nas seguintes respostas: (2) “Eu acho que pulou de felicidade, muita felicidade. E nervos”, (4) “Eu acho que eu ia, no lugar dele, chorar de alegria.” e (8) “Feliz e muito feliz e assustado.”. Posteriormente, os alunos referem respostas como: (2) “Eu ia ficar surpreendida porque foi uma surpresa.”, (12) “Ficava surpreendida.” e (14) “Ficava uauuuu e ficava surpreendida, alegre e feliz por causa da surpresa.”, demonstrando uma maior consciência quer da emoção Nojo, quer das restantes emoções primárias.

Resumindo, os resultados expressos acima sugerem que, após a intervenção, os alunos tornaram-se capazes de reconhecer, identificar e diferenciar as emoções primárias

associadas às situações problema, com maior precisão. As respostas tornaram-se mais curtas, no entanto, mais diretas e precisas, demonstrando uma melhor compreensão dos comportamentos, características e sentimentos relacionados com cada emoção. Desta forma, depreende-se que o presente estudo e a intervenção complementar se focaram, realmente, na tentativa de desenvolver a compreensão emocional, oferecendo, às crianças, ferramentas de reconhecimento, expressão e regulação das suas emoções.

4.3. Análise dos resultados das produções gráficas dos alunos (Tiras das Emoções)

Por conseguinte, de forma a dar resposta à segunda questão de investigação “Será que existem alterações na consciência emocional das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa), em alunos do 1.º ano, após o recurso à leitura de histórias?” e tendo em consideração as atividades propostas, aos alunos, após a introdução das histórias infantis, referentes a cada uma das emoções, torna-se essencial realizar a análise de conteúdo das produções gráficas: Tiras da Emoções (Anexo X), nas quais cada aluno desenhou o que representava para si determinada emoção. Desta forma, para cada uma das emoções serão criadas categorias temáticas de modo a organizar as situações, às quais os alunos associam as emoções e determinar o impacto das histórias na consciência emocional dos mesmos.

Relativamente à Tira da Emoção: Tristeza (Anexo X), associada ao livro infantil “Quando a Tristeza Aparece”, confirmou-se que, após a leitura da história, 5 desenhos estão associados à aceitação da Tristeza, através de brincadeiras e conversas com a mesma, 3 associam a emoção ao choro e 2 ao isolamento. Para além disso, 1 desenho representa a luta com a Tristeza. Deste modo, as tiras referentes à emoção da Tristeza associam-se maioritariamente a ações decorrentes de momentos de tristeza, nas quais os alunos incluem menos cores ou cores mais escuras, lágrimas e comportamentos melancólicos e conflitos interpessoais. Também no estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010) a maioria dos alunos procuram melhorar a Tristeza apoiando-se em atividades prazerosas.

No que concerne à Tira da Emoção: Alegria (Anexo X), associada ao livro “Onde começa a Felicidade?”, o grupo incluiu situações de alegria e felicidade, nas quais são desenhadas situações felizes e sorrisos e utilizadas cores vivas e diferentes cenários. Neste sentido, verificou-se que a maioria dos desenhos (7) estão relacionados situações partilhadas com a família, 3 com representações da sala de aula ou do recreio da escola, 3 que expressam momentos ao ar livre, como a praia ou o parque e, ainda 3 que representam momentos com amigos. Novamente, o estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010) confirma o ocorrido indicando que 76,74% da amostra associa atividades prazerosas como atividades com amigos e família à alegria.

No que diz respeito, à Tira da Emoção: Raiva (Anexo X), associada ao livro “Desculpa!” e à questão “E quando a Raiva aparece?”, surgem desenhos que mostram raiva e frustração, representando conflitos e discussões, porém, são representadas situações de autorregulação dessa mesma emoção. Desta forma, encontram-se apenas 3 situações que indicam existir conflitos ou discussões, 3 desenhos que incluem reações do corpo, como chorar ou respirar fundo, 5 desenhos que indicam a procura pelos amigos e, por último, grande parte dos desenhos (6) indicam atividades relacionadas ao modo como os alunos regulam a emoção da raiva, como desenhar, ouvir música ou dar um passeio. Cruvinel e Boruchovitch (2010) assumem nos seus resultados que a maioria dos alunos, perante uma situação de Raiva, procuram atividades prazerosas (desenhar e ouvir música) e o controle do comportamento e emoção (respirar fundo).

As Tiras da Emoção: Medo (Anexo X) relacionada com o livro infantil “Eu e o Medo”, relacionam-se, maioritariamente, com expressões de medo e ansiedades, como situações perigosas ou animais, que poderão ser representadas, nos desenhos, por sombras ou expressões de terror. Em concreto, 6 alunos associam o medo a animais, em específico os insetos, 2 associam o medo a monstros, 2 ao escuro, 1 representa a perda de familiares e 1 o medo de alturas. Relativamente à emoção Medo, no estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010), os maiores motivos desencadeadores do Medo consistem em fenómenos da natureza e animais, coincidindo com o presente estudo.

Por fim, em relação às Tiras da Emoção: Nojo (Anexo X) estas relacionam-se essencialmente com expressões de nojo e repulsa, representado, por isso, na maioria, por

insetos, lixo e situações de vômito. Deste modo, confirma-se que a maioria dos alunos (8) associa o nojo ao vômito, 2 a animais, como baratas e ratos e 6 representam o nojo em situações relacionadas com necessidades fisiológicas básicas, conotadas como desagradáveis (flatulência, urina e fezes).

Note-se que o livro associado à emoção da Surpresa “A caixa” tornou-se impossível de abordar devido a incompatibilidades de horário e, por isso, não foi possível realizar a Tira da emoção: Surpresa.

Concluindo, a implementação das Tiras das Emoções funcionou como uma ferramenta eficaz para a expressão, por meio artístico, de sentimentos e comportamentos complexos, desencadeados pelas emoções primárias. A categorização dos desenhos por temáticas revelou padrões emocionais cruciais, nos alunos, e forneceu informações sobre as experiências emocionais e contextos vivenciados pelos mesmos. Desta forma, não só enriqueceu a compreensão das experiências emocionais como também orientou as intervenções educativas que guiaram o desenvolvimento emocional dos alunos.

Em síntese do capítulo, e tendo por referência os objetivos específicos podemos sublinhar as seguintes ideias:

- Os resultados obtidos, à vista dos 3 instrumentos, em relação ao desenvolvimento da consciência emocional e ao nível das emoções básicas mostraram-se, no geral, satisfatórios;
- As médias no Pós-Teste revelaram-se superiores ao Pré-Teste, sugerindo uma maior compreensão das emoções após a intervenção com apoio das histórias infantis;
- Apesar do aumento das médias, a maior diferença estatisticamente significativa observou-se ao nível da emoção Raiva;
- As situações problema demonstraram-se úteis para determinar a consciência emocional e a empatia dos alunos, perante situações hipotéticas retratando emoções distintas;

- A categorização das produções gráficas por temas revelou padrões emocionais, porém revelou que as histórias infantis influenciam, de facto, a percepção e a expressão das emoções primárias.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' '

Apresentados e analisados, detalhadamente, os resultados obtidos através da realização deste estudo, retoma-se, no presente capítulo, a problemática de investigação *De que modo é possível trabalhar a consciência emocional, através de histórias, numa turma de 1.º ano, no decorrer do período letivo?* que, em articulação com os objetivos gerais, orientou todo o percurso de intervenção e investigação, desafiando-nos, nesta instância, a refletir criticamente e a apresentar as principais conclusões que se podem tecer.

5.1. Conclusões Obtidas Por Meio Dos Resultados

Tendo em conta a importância que a literatura infantil e as histórias infantis detêm para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a nível cognitivo, social e emocional, o principal objetivo do presente estudo baseou-se em organizar uma intervenção direcionada para o desenvolvimento do conhecimento, reconhecimento e autorregulação das emoções primárias (Tristeza, Alegria, Medo, Raiva, Nojo e Surpresa), contextualizada através de histórias infantis.

Tal como o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar elaborado pela DGS (2016) sugere, as competências emocionais consistem num conjunto de faculdades cruciais ao desenvolvimento das crianças e jovens, englobando a interação, a autorregulação e a construção de relações significativas, durante o desenvolvimento pessoal.

Como tal, procurou-se diagnosticar o impacto pré-intervenção e avaliar a repercussão pós-intervenção, considerando a implementação das ferramentas presentes, em sala de aula, como os livros infantis associados às Tiras das Emoções e, ainda, as estratégias de reflexão.

Assim, posteriormente à apresentação dos resultados denota-se um ténue impacto positivo ao nível do desenvolvimento da consciência emocional nos discentes. Como tal, revela-se essencial tecer breves conclusões acerca dos mesmos.

No que diz respeito ao primeiro objetivo *Caracterizar o conhecimento das emoções primárias (tristeza, alegria, medo, raiva, nojo, surpresa) em si e no outro;* foi

possível constatar que a maior parte dos alunos revela um conhecimento sucinto acerca designação das emoções básicas, no entanto, é incapaz de identificá-las e distingui-las, apresentando inúmeras dificuldades ao nível da autorregulação. Neste sentido, a partir da análise de resultados pode depreender-se que os participantes apresentam, numa segunda instância, uma compreensão emocional satisfatória, revelando não só uma maior consciência emocional como um maior conhecimento das emoções primárias, enquadrando as características, os sentimentos e os comportamentos próprios das mesmas.

De seguida, em relação ao segundo objetivo *Avaliar o impacto de uma intervenção utilizando a leitura de histórias no conhecimento das emoções primárias*; verificou-se um aumento ao nível da consciência emocional dos alunos, após a introdução da leitura das histórias relacionadas à temática das emoções. Assim, no que respeita ao momento pós-intervenção, observaram-se alterações na média da maioria das emoções primárias (Tristeza, Alegria, Medo e Raiva), porém não se contemplaram diferenças significativas entre os participantes em nenhum dos itens correspondentes aos grupos das emoções “Nojo” e “Surpresa”, podendo as mesmas ser consideradas circunstanciais. Dos resultados obtidos, verificaram-se melhorias ao nível do conhecimento, do reconhecimento e da regulação dessas mesmas emoções, evidenciadas, também, na análise de conteúdo das situações problema. Para além disso, após a introdução das histórias, os resultados obtidos revelaram padrões emocionais, nos alunos, e prestam referência a situações prazerosas e a momentos de controle do comportamento e emoção, evidenciando a regulação dessas mesmas emoções.

Concluindo, deste modo, os resultados discutidos até ao momento são indicadores de que a intervenção apesar de bem planeada e adequada ao público-alvo a que se destina, poderia sofrer ligeiras adaptações em prol de melhorias ao nível dos resultados.

Ao nível do reconhecimento das emoções básicas e da regulação emocional, as tendências encontradas pela análise quantitativa e qualitativa efetuada são confirmadas pelos resultados obtidos na análise descritiva e de conteúdo exibida acima.

Nesta perspetiva, conforme aponta Denham et al. (2003), o desenvolvimento de competências emocionais em crianças acarreta múltiplos benefícios tanto a nível cognitivo e das aprendizagens, quanto ao nível das relações interpessoais e, por isso,

ênfatiza-se a necessidade de introduzir esta dimensão em contexto escolar. Além disso, tal como Camargo e Silva (2020) expõem, comprova-se a relevância da literatura infantil como um valor acrescido na promoção do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural.

Contudo, importa destacar a pertinência de repetir o presente estudo, abrangendo quer os pressupostos, quer os processos metodológicos, em diversas turmas do 1.º CEB, com níveis de consciência emocional distintos. Desta forma, considera-se que os resultados atingidos se traduzem, apenas, numa pequena amostra das conclusões possíveis de retirar num mesmo estudo porém com outra dimensão e contextos e influências distintas.

Ademais, tendo em conta a relevância da temática central, do presente estudo, torna-se urgente realizar uma análise e uma reflexão acerca da importância do trabalho das competências emocionais em contexto escolar e, em específico, na sala de aula. Para tal, importa instruir os profissionais de educação e reservar tempos letivos para a implementação de ferramentas e atividades relacionadas com conhecimento emocional, se possível associando a literatura infantil.

5.2. Constrangimentos do Estudo

Tendo em consideração o presente estudo, foram várias as limitações e constrangimentos encontrados ao longo do desenvolvimento do processo investigativo e, por isso, torna-se essencial elencá-los, abaixo.

O primeiro constrangimento em destaque verificou-se ao nível da amostra em estudo, ou seja, a atual amostra não só impossibilitou como também restringiu a realização de generalizações e tomada de conclusões, sendo apenas uma turma de 1.º ano. Para tal, teria sido interessante considerar diversas turmas com características sociais e demográficas distintas.

Para além disso, enumera-se outro constrangimento em relação ao período letivo destinado à intervenção. Este revelou-se curto e insuficiente para a implementação de todas as estratégias propostas e para observar as mudanças mais profundas ao nível da consciência emocional das crianças. Neste sentido, o presente estudo foi realizado num

período muito limitado em tempo, condicionando a execução do mesmo. Realizado o mesmo estudo, num período mais longo seria possível observar diferentes conclusões, proporcionando uma compreensão mais ampla do efeito da intervenção.

Por último, o nível de envolvimento e empenho dos alunos poderá ser considerado como uma limitação, sendo que o ambiente de sala de aula e a dinâmica do grupo, influenciaram, por vezes, a atenção, a participação ativa e a relação dos alunos às atividades e aos momentos de leitura de histórias, nos quais as emoções eram apresentadas, impactando, conseqüentemente, os resultados obtidos.

Contudo, revelou-se um estudo enriquecedor permitindo a reflexão sobre o papel das histórias infantis na construção da consciência emocional, das emoções e dos sentimentos, obrigando ao questionamento acerca da prática docente.

5.3. Sugestões para futuras investigações

Assim sendo, perspectiva-se, através da apresentação do presente estudo, contribuir para a reflexão de profissionais na área da educação acerca da prática, assumindo um compromisso com a intencionalidade pedagógica de concorrer para a formação de alunos emocionalmente competentes e, simultaneamente, capazes de gerir emoções.

Neste sentido, antes de mais, é evidente que um dos melhoramentos a considerar equivale à realização do estudo prescindindo dos constrangimentos supramencionados. Assim sendo, a primeira sugestão consiste em alargar o período destinado à realização do estudo, desenvolvendo-o de forma mais organizada e controlada, assumindo tempos letivos específicos para o mesmo (cerca de 3 horas semanais), de modo a complexificar e diversificar as estratégias e ferramentas utilizadas.

Para além disso, creio que seria interessante interligar e incorporar as tecnologias digitais, através da exploração de aplicações e jogos educativos, no presente estudo com o intuito de complementar os momentos de leituras de histórias e envolver os alunos, de forma interativa, no processo de aprendizagem.

Adicionalmente, destacam-se diversas alterações e adaptações possíveis de realizar, tendo em conta o presente estudo e com o intuito de dar continuidade ao mesmo e assegurar a produção de conhecimento científico-pedagógico.

Ademais, futuras investigações no âmbito e temática do presente estudo poderiam incluir a concretização de um plano de ação similar e mais detalhado, porém com crianças do 2.º CEB. Deste modo, seria possível comparar os resultados entre os dois ciclos de ensino, verificando a influencia de um vocabulário mais desenvolvido.

Concluindo, e retomando o referido, espera-se, com este estudo, inspirar professores a reavaliar as suas práticas e a comprometerem-se com uma pedagogia abrangente capaz de proporcionar o crescimento cognitivo e emocional.

6. REFLEXÃO FINAL

| | ' | | ' |

Terminado este percurso formativo e investigativo, surge a necessidade de refletir acerca i) dos contributos das experiências vivenciadas no 1.º CEB e no 2.º CEB; ii) dos contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, ainda, iii) dos aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, englobando os constrangimentos enfrentados.

Neste caso, a presente reflexão foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o intuito de pormenorizar a experiência pessoal, decorrente da prática pedagógica, evidenciando os pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido ao longo da PES II. Para além disso, será, ainda, expresso o impacto positivo desta vivência para todo o percurso académico, profissional e pessoal.

Neste seguimento, segundo Moura (2016), a prática de estágio supervisionada, inserida na formação inicial de professores, torna-se fulcral para a aprendizagem dos mesmos, a partir de momentos de observação, nos quais os futuros professores, contactam com diversas crianças e métodos, no processo de ensino. Borssoi (2008) corrobora esta afirmação referindo que o objetivo principal do período de estágio é a aproximação da realidade escolar, quer nos desafios encontrados, quer na permuta de experiências vividas. Deste modo, denota-se a importância que a intervenção observada acarreta, quer para o percurso académico, quer para o desenvolvimento profissional.

Desta forma, realizando uma retrospeção da prática pedagógica experienciada em ambos os ciclos de ensino (1.º CEB e 2.º CEB), considero que a experiência proporcionou um vasto campo de aprendizagens significativas, tornando-se evidente a importância de uma abordagem pedagógica flexível, diferenciada e orientada para o aluno. Através da implementação de estratégias inclusivas e diversificadas, em ambos os ciclos de ensino, foi possível atender às necessidades individuais de cada aluno e incluir diferentes estilos de aprendizagem, aliados ao programa curricular e valorizando, ainda, o trabalho cooperativo. Desta forma, foi possível promover um ambiente de aprendizagem positivo e envolvente, quer para as estagiárias, quer para os alunos, contribuindo para um meio de aprendizagem comum.

No 1.º estágio, em 2.º CEB, referente ao 2.º ano de Mestrado, contactei com 2 turmas de 6.º ano com características maioritariamente similares, no entanto com aspetos distintos bastante desafiadores. Neste sentido, sendo a primeira vez, ao longo da minha formação, que me foi concedida a oportunidade de conhecer a realidade deste ciclo de ensino, denotei um nível de exigência mais alto e rigoroso quer ao nível dos conteúdos a serem trabalhados, quer ao nível dos materiais a serem desenvolvidos. Ainda assim, entre os diversos fatores a destacar, ressalvo o interesse e entusiasmo dos alunos, demonstrado progressivamente, ao longo da intervenção, para a realização das tarefas e atividades distintas, o desenvolvimento das relações interpessoais, criadas com ambas as turmas. Para além disso, sendo um contexto com um nível mais desafiante, tornou-se necessário refletir, com maior frequência, e desenvolver constantemente novas situações de aprendizagem significativas, utilizando metodologias ativas capazes de envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, no 1.º CEB, acompanhei uma turma de 1.º ano num estabelecimento já frequentado, anteriormente, o que facilitou a conexão ao espaço e à equipa docente e não docente. No entanto, sendo uma turma caracterizada por uma elevada imaturidade, tornou-se complexo implementar estratégias de gestão de grupo e regulação de conflitos, dificultando os períodos de intervenção. Para tal, procurei desenvolver atividades que envolvessem os alunos a 100%, de modo que estes retirassem o maior proveito dos momentos coletivos e individuais de aprendizagem.

Realço como aspeto positivo, de toda esta prática pedagógica, a relação de partilha e afeto criada entre todos os elementos envolvidos à turma, que culminou no empenho e envolvimento favorável, dos alunos. Desta forma, tal como Belo et al. (2021) referem a relação criada entre professor-aluno interfere no desempenho da turma, dado que a construção de conhecimentos, por parte da mesma, é influenciada, positivamente, pelo ambiente de compreensão e afeto criado, em sala de aula. Ao longo do período de intervenção pude constatar que, tal como referido, a relação próxima desenvolvida com a turma, favoreceu a aprendizagem, revelando-se extremamente necessária.

Contrariamente, como aspeto desfavorável, destaco as condicionantes impostas pelo programa e pela necessidade rigorosa do cumprimento de datas, o que me fez sentir, na maior parte do tempo, uma pressão elevada para esse cumprimento de aspetos formais,

desvirtuando o foco principal que são os alunos e a criação de momentos significativos para os mesmos.

Para além disso, considero essencial referir outro fator que, para mim, se tornou fundamental, durante o decorrer da UC. Este trata-se do companheirismo demonstrado entre o meu par de estágio, ao longo de todo o período de prática pedagógica, nos dois anos de mestrado. Por isso mesmo, é importante realçar o apoio constante entre mim e a minha colega, ao longo do processo de escrita dos trabalhos académicos, da planificação das atividades semanais, dos recursos criados e do planeamento e preparação dos conteúdos. Ademais, considero que, o facto de nos envolvermos nestes estágios, de igual forma, se revelou positivo, nos resultados provenientes do mesmo. Ou seja, a parceria criada, entre as duas, estabeleceu um patamar de igualdade, quando nos encontrávamos à frente da turma contribuindo, assim, para o cumprimento dos objetivos do plano de ação e dos objetivos de aprendizagem, dos alunos. Posto isto, considero que ambas contribuímos para as várias etapas da prática educativa, de igual forma, complementando-nos e ajudando-nos, respeitando o espaço e as necessidades, uma da outra. Tendo em conta a parceria estabelecida, denotou-se a importância de criar conexões entre colegas de trabalho com o intuito de criar experiências positivas, como a vivenciada.

Por contrário, tendo em vista a investigação desenvolvida, a solo, esta proporcionou a compreensão dos pressupostos investigados e reafirmou o dever da pesquisa na prática investigativa. Neste sentido, conduzir a presente investigação, de forma independente, sem apoio de um par de estágio, tornou-se um desafio, desconhecido até à data, significativo que exigiu uma maior autogestão e rigor metodológico. Com isto, através de todo o processo investigativo, tornou-se possível ampliar o conhecimento teórico acerca da temática e explorar os processos metodológicos inerentes a uma investigação. Em última análise, o presente estudo permitiu enriquecer a minha prática profissional, contribuindo, também, para a construção de um conhecimento mais específico para futuras investigações e intervenções educativas.

Como tal, especificando, o estudo desenvolvido contribuiu tanto para o meu crescimento profissional quanto pessoal. Em termos profissionais, proporcionou-me, através do contacto e conhecimento com metodologias e processos de investigação, iniciar um caminho no domínio da investigação em educação, despertando uma vontade

de continuar a investigar, quer a temática desenvolvida, quer outras a descobrir. Em termos pessoais, colocou à prova a minha resiliência e capacidade de trabalho, demonstrando que com compromisso e empenho é possível enfrentar desafios ao nível do mesmo. Para além disso, como referido, intensificou a vontade de explorar o tema das competências sociais e emocionais, com os alunos, tendo em vista uma aprendizagem integral, na qual o aluno desempenha um papel central no processo ensino-aprendizagem.

Retomando, considero que a investigação decorrente da prática pedagógica correu conforme esperado, ainda que tenha sofrido ligeiros desvios ou adaptações, ao longo do período de intervenção, decorrentes do observado na turma, evidenciando a capacidade de apropriação da estagiária. Borssoi (2008) corrobora estas palavras referindo que, devemos adequar a nossa prática a ideias inovadoras, ou seja, partindo do que observamos, devemos analisar e adaptar o método à nossa pessoa, tornando o modo como lecionamos, na prática, próprio. Para além disso, a reflexão contínua sobre a prática pedagógica revelou-se crucial para o acompanhamento das diversas mudanças ao nível do contexto educativo, enriquecendo a experiência docente e consolidando a convicção de que a educação deve ser um espaço acolhedor, no qual cada aluno deverá explorar o seu potencial em pleno.

De modo geral, o balanço desta experiência é positivo e enriquecedor, uma vez que quer os contextos de prática pedagógica, quer os alunos, quer os contactos estabelecidos com o pessoal docente, não docente e os orientadores da prática, quer a investigação desenvolvida, contribuíram para que esta experiência se tornasse inigualável, sem contratempos, ou grandes pontos a melhorar.

Por fim, terminando esta etapa, acredito que ao contactar com as diversas situações enriquecedoras, para a minha experiência pessoal, e ao desafiar-me, em todos os sentidos, colocando à prova as minhas capacidades, torno-me uma melhor versão, enquanto professora, contribuindo, assim, quer para o meu desenvolvimento académico, quer para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Ainda assim, ciente de que o percurso formativo de um professor não termina nesta etapa, prolongando-se, ao longo dos restantes anos, assumindo papéis distintos, quer reflexivos, quer evolutivos.

Acresce referir que segundo Pires (2020) a formação profissional do professor é baseada em experiências diversas relacionadas à prática pedagógica. Nesta perspetiva, a

construção da profissionalidade, requer, desde o primeiro momento, uma reflexão acerca da prática pedagógica, em sala de aula. Para tal, enquanto professora devo apropriar um conjunto de comportamentos, conhecimentos e atitudes à minha visão da educação, porém, sendo um processo dinâmico, multifacetado e contínuo deve emergir fundamentado por teorias educacionais que valorizem metas de inclusão e inovação. Pires (2020) refere que a profissionalidade é adquirida pelos indivíduos e consiste nas experiências e no saber dos mesmos. Com isto, adotando abordagens e estratégias ativas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos, procuro contribuir para a criação de cidadãos ativos, participativos e emocionalmente saudáveis.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21-30. https://www.researchgate.net/publication/259574910_Professor-investigador_Que_sentido_Que_formacao_Em_Campos_BP_org_Formacao_Profissional_de_Professores_no_Ensino_SuperiorCadernos_de_Formacao_de_Professores_Porto_Porto_Editora_21-30_2001
- Alves, M. L. (2023). *O Papel Da Literatura Infantil Na Vida Cultural E Social Da Criança*. Universidade Estadual Belos. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/983>
- Amaral, S. M. (2014). Promovendo A Regulação Emocional Em Crianças Do 1º Ciclo Do Ensino Básico: Um Programa De Competências Emocionais E Sociais, [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Relatório Científico da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3358>
- Belo, P. A. P., Oliveira, R. M., & Silva, C. S. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Práticas educativas, memórias e oralidades*, 3(2), pp. 1-14. <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3880/4029>
- Borssoi, L. B. (2008). O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria a prática, ação-reflexão. *1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia*. https://www.academia.edu/7952151/O_EST%C3%81GIO_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_da_teor%C3%A1tica_a%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%A3o
- Both, J. I. Wunsch, L. P. Almeida, S. C. D. (2018). A avaliação hoje: O que considerar durante a formação do professor da educação básica. *Interações*. 14(49), 189-205. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16163>
- Branco, A. V. (2007). *Competência Emocional. Um estudo com professores*. Nova Era: Educação e Sociedade, <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5463/3/Compete%CC%82ncia%20Emocional.pdf>
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. The Guilford Press.

https://books.google.pt/books?id=TUVxOeJRwC4C&pg=PA58&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false

- Bucci, P. R. (2021). A surpresa, a emoção mais breve1: qual é a relevância desta emoção na relação analítica? *Revista Multiverso* 4, 152-160
- Camargo, M. A. S. & Silva, M. J. P. (2020). *A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável*. *Revista Espacios*. 41 (9), 13-23.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p13.pdf>
- Cardeira, A. R. (2012). *Educação Emocional em Contexto Escolar*. Instituto Superior Dom Afonso III.
https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0296
- Carmo, H. (2021). A metodologia como dispositivo de orientação para a investigação. *Politeia*. XVIII, 13-41. <https://politeia-online.pt/wp-content/uploads/2021/09/Hermano-Carmo.pdf>
- CIED-ESELx. (2018). *Código de Ética na Investigação*. ESELx.
- Coelho, J., & Colpoys, A. (2019). *Desculpa!*. Editora Fábula.
- Coelho, N. N. (2000). A literatura infantil: Abertura para a formação de uma nova mentalidade. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M. Spain, A. (2023) Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students.. *Psychology Research Centre*
<https://www.frontiersin.org/research-topics/43021/the-case-of-social-emotional-learning-evidence-based-practices/magazine>
- Cordeiro, J. (2011). *A Relação Pedagógica*. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/583/1/01d15t04.pdf>
- Cosme, A., Ferreira, D., & Sousa, A. L. L. B. M. (2021). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2010). Regulação Emocional: A Construção de um Instrumento e Resultados Iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15 (3), 537-545.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/Zh8xHRFWC56KWNNqbry5bvp/>
- Cunha, J., Martins, J., Peseta, R. & Rosário, P. (2023) *A self-regulation intervention conducted by class teachers: impact on elementary students' basic psychological needs and classroom engagement*. Psychology Research Centre.
<https://www.frontiersin.org/research-topics/43021/the-case-of-social-emotional-learning-evidence-based-practices/magazine>
- Damáσιο, A. (1994). *O Erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano*. Temas e Debates. Circulo de Leitores.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7611144/mod_resource/content/2/O_ERRO_DE_DESCARTES.pdf
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
https://www.academia.edu/14340085/Preschool_Emotional_Competence_Pathway_to_Social_Competence
- Direção Geral da Educação. (s.d). TEIP. Consultado a 23 de janeiro em [TEIP | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dge.gov.pt/TEIP)
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books
<https://zscalarts.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>
- Eland, E. (2020). *Quando a tristeza chama*. Companhia das Letras.
- Eland, E. (2021). *Onde começa a felicidade*. Companhia das Letras.
- Fairbrother, G. P. (2015). Enfoques Quantitativos E Qualitativos Na Educação Comparada. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M.(Orgs). (2015). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. (101-124). Brasília: Liber Livro

<https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2016/03/livro-pesquisa-em-educacao-comparada--web.pdf>

- Fernandes, A. & Mata, Lourdes. (2017). Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación. Extr* (01), A1 -260
- Fonseca, A. (2023). O despertar das emoções: o desenvolvimento socioemocional através da literatura infantil. [Dissertação de Mestrado.]. Escola Superior De Educação e Ciências Sociais.
- Franco, M. G. S. E. C & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/z46nh6ghBCgJMSPSHWtVgpJ/abstract/?lang=pt>
- Freitas, E. J. F. L. F., Simões, M. C. R., & Martins, A. P. L. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16306/1/Freitas%2c%20Simoes%2c%20Martins%20282011%29.pdf>
- Lima, J. A (2006) Ética na Investigação. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Orgs). (2006). *Fazer investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*.(127-159) Porto: Porto Editora
- Marchão, A. J. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10171>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. <https://core.ac.uk/download/pdf/288868323.pdf>
- Moura, J. D. (2016). *A importância do estágio supervisionado para formação docente na educação infantil*. Universidade federal do rio grande do Norte. https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41940/2/AImportancia%20DoEstagioSupervisionado_Artigo_2016.pdf

- Nunes, S. A. S. (2022). Benefícios da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo nas relações interpessoais em ambiente escolar: Estudo de caso em 1º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Reportório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45158/1/Sara%20Nunes.pdf>
- Pavarini, G., Loureiro, P. C. & Souza, D. H. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143
<https://www.scielo.br/j/prc/a/yJMDvZkxkQmsbFNtfMfHRNj/abstract/?lang=pt>
- Peres, F. C., Marinheiro, E. L., Moura, S. M. (2012). A Literatura Infantil Na Formação Da Identidade Da Criança. *Pro-Docência*. 1(1), 1-14.
- Pires, N. A. R. (2020). A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. *Revista Triângulo*, 13 (1), 140-159.
<https://repositorio.ufop.br/handle/123456789/13533>
- Piscalho, I. Simão, A. M. V. Ferreira, D. Felizardo, D. Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: A aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista UIIPS*, 1(6), 47-65.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43. Consultado em 12/04/2021 em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>
- Rezende, E. S. B. & Silvério, J. S. (2021). A Literatura Infantil. *Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE*. 7(11), 1512 -1524.
- Riquelme, E. & Munita, F. (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-6.
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/spZVypdnNRXss8z4L8MZx5G/?lang=en>
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Silva, J. O., Santos, L. B., & Roazzi, M. M. (2011). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em

- crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100007>
- Roque, S. C. F. (2012). *Autorregulação em crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio]. Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1659/1/DissertMestradoSoniaConceicaoFerreiraRodriguesRoque2013.pdf>
- Sanna, F. (2018). *Eu e o meu medo*. Editora Fábula.
- Silva, D. M. & Prado, A. C. T. (2022). A Literatura Infantil E A Leitura Do Mundo Nas Pontas Dos Dedos. *Cadernos Cajuína*, 7 (1), 1-19
<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/512>
- Silva, J. (2023). *O alfabeto nojento ou as aventuras de um rapaz que gosta de fazer asneiras*. Editora Caminho.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética* (2ª ed.). Porto: SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha. (5a ed.). Pactor.
- Vasco, A. B. (2013). *Sinto e Penso, logo Existo!/: Abordagem Integrativa das Emoções*. *PsiLogos*, 11(137), 37-44 <https://revistas.rcaap.pt/psilogos/article/view/3324>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1683>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios.

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista OC
(1.0CEB)

|' '' | | ''

Entrevista Orientador Cooperante 1.º CEB

Tema	Objetivos	Questões
<p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<p>Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.</p>	<p>Relembrar o tema e os objetivos do trabalho;</p> <p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo;</p> <p>Assegurar o carácter anónimo das informações prestadas;</p> <p>Solicitar autorização para realizar o registo áudio da entrevista.</p>
<p style="text-align: center;">Professora</p>	<p>Conhecer o percurso profissional; Conhecer a experiência profissional.</p>	<p>Qual a sua formação?</p> <p>Quantos anos de serviço tem em 1º CEB?</p> <p>Para além da experiência com o ensino público, já teve alguma experiência com o ensino privado?</p> <p>Há quanto tempo é docente nesta escola?</p>
<p style="text-align: center;">Escola</p>	<p>Conhecer a escola; Determinar o funcionamento da escola.</p>	<p>Qual a sua opinião sobre o funcionamento da instituição e do agrupamento?</p> <p>A escola segue algum modelo educativo principal?</p> <p>Colaborou na elaboração do Projeto Educativo?</p> <p>Existe trabalho colaborativo entre professores? E com os</p>

		<p>professores das AEC's? De que forma?</p> <p>Existe algum local, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual?</p> <p>Quais são, para si, os pontos fortes desta escola?</p>
Turma	<p>Conhecer a turma;</p> <p>Determinar o funcionamento da turma;</p> <p>Compreender a estratégias utilizadas.</p>	<p>Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina?</p> <p>Quais são as maiores potencialidades e fragilidades?</p> <p>Existem casos especiais que necessitem de outro tipo de orientação ou acompanhamento?</p> <p>Como gere o tempo de Estudo Autónomo?</p> <p>Como é que organiza a agenda semanal?</p> <p>Os alunos costumam trabalhar em grupo? E a pares?</p> <p>Qual o critério para a organização da sala?</p> <p>Quais as rotinas diárias?</p> <p>Como trabalha a área das Expressões?</p> <p>A turma está inserida noutros projetos escolares, através da professora? Se sim, quais?</p>

		<p>Existem tarefas distribuídas pelos alunos? Como é feita essa gestão?</p> <p>Existem delegados de turma? Se sim, quais são as responsabilidades dos delegados de turma?</p> <p>Existem alunos com necessidades especiais?</p> <p>Como ocorre a gestão com os restantes?</p> <p>Como é feita a avaliação dos alunos (formativa, contínua ou qualitativo)?</p>
Processo pedagógico	<p>Conhecer o método da professora;</p> <p>Determinar a organização do plano de estudos.</p>	<p>Como planifica o ano letivo?</p> <p>Recorre ao ensino diferenciado?</p> <p>Quais os recursos/ materiais que utiliza além do manual?</p> <p>Que importância atribui à interdisciplinaridade?</p> <p>Costuma aplicá-la?</p> <p>Como funciona o “Diário de Turma?”</p> <p>Como funciona a “Assembleia de Turma?”</p>
Família	<p>Conhecer a forma de articulação com a família.</p>	<p>Com que frequência faz reuniões de pais?</p> <p>Tem outros meios de comunicação com as famílias para além das reuniões?</p> <p>Quais?</p>

		<p>Costuma reunir individualmente com os pais?</p> <p>Envolve os discentes neste processo de articulação com a família?</p> <p>Os EE têm interesse em estabelecer esta relação com a escola?</p>
Agradecimento	Agradecer a colaboração na realização do trabalho.	<p>Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> <p>Agradecimento da colaboração prestada pelo Entrevistado.</p>

Legitimação da entrevista

E: Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.

E: Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.

Professora

E: Qual sua formação?

PC: Eu tenho licenciatura em 1.º ciclo, pela Universidade de Évora, portanto é exclusivamente 1.º ciclo.

E: Há quanto tempo leciona em primeiro ciclo?

PC: Vou fazer este ano, 25 anos de serviço. Comecei um pouco mais nova que vocês.

E: Para além da experiência com o ensino público, já teve alguma experiência com o ensino privado?

PC: Não, sempre no público.

E: Há quanto tempo é docente nesta escola?

PC: Vai fazer 9 anos. Estive sempre nesta escola.

Escola

E: Qual a sua opinião sobre o funcionamento da instituição e do agrupamento?

PC: Acho que há coisas que podemos melhorar a nível de agrupamento, nomeadamente no que se refere à comunicação entre nós, é mesmo uma questão interna. Não sei se me vão perguntar mais sobre o agrupamento, mas há uma coisa muito positiva neste agrupamento. Nós temos liberdade para poder escolher o nosso percurso. Como é que o queremos fazer. Eu acho que isso é muito importante, portanto não há interferências da direção em “tem que ser assim, ou tem que ser assado”. Cada docente é livre de escolher o seu percurso e eu acho que isso é muito importante. Daí também estar aqui há 9 anos.

E: A escola segue algum modelo educativo principal?

PC: Não, cada docente é autónomo e deve adaptar e utilizar o modelo mais adequado a si e à turma.

E: Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de escola? O que pensa desses projetos?

PC: Nós no final do ano reunimos sempre a nível de agrupamento e debatemos sobre atividades e com os projetos que pensamos fazer. É tudo feito em conjunto.

E: Existe trabalho colaborativo entre professores? E com os professores das AEC?

PC: Existe habitualmente com as nossas colegas de ano. Pelo menos eu partilho mais com as nossas colegas de ano, até porque temos os horários desfasados e como tal, às vezes nem nos encontramos e por isso, é um bocado complicado. Depois por outro lado também temos, a nível de coordenações de ano, partilhamos muita coisa também. Nas reuniões que temos de ano, todas as semanas, com todos os docentes que compõem o mesmo ano do agrupamento, desta e da outra escola. Partilhamos materiais, estratégias, desabafos, pronto, essas coisas.

E: E com os Professores das AECS? Como funciona?

PC: Aí é um pouco mais complicado, porque habitualmente não temos um horário que consigamos estar todos juntos e eu acho que sim, que seria uma necessidade de também estar no nosso horário momentos para nós podermos também articular melhor com os professores de AECs. No entanto, acabamos por ir falando ou nos corredores ou quando nos vemos.

E: Existe algum local, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual?

PC: Eu acho que há muitos locais na escola que deviam ser melhorados. Nomeadamente e aquilo que os miúdos mais se queixam é precisamente o recreio. Porque o recreio, há uns anos pintaram umas, alguns jogos. Se calhar já precisavam de ser pintados novamente e o campo em si, aquele piso é muito agressivo. Então quando eles caem, coitados, sofrem um bocadinho.

Turma

E: Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento e de aproveitamento escolar?

PC: A nível de desenvolvimento são meninos que vinham, assim, muito imaturos. Acho que se nota ainda, um bocadinho, algumas atitudes e reações de muita imaturidade. A nível de aproveitamento, é uma turma que no geral, está entre o Suficiente e o Bom.

E: E a nível da disciplina?

PC: Lá está, é um trabalho em progresso. É um trabalho em progresso porque, lá está, alguns deles não têm esses limites. É aquilo que já tínhamos falado noutra ocasião. Eu acho que, há aqui uma questão de limites a que alguns destes meninos não estão habituados, porque esticam muito e continuam a tentar esticar muito. É normal que eles estiquem, mas alguns esticarem tanto... pronto. Lá está há aqui uns quantos elementos que são de facto potencialmente muito desestabilizadores, e uma pessoa tem que dar corte. O I.E. é um deles, sempre a dar corte porque se não, a coisa escala.

E: Existem casos especiais que necessitem de outro tipo de orientação ou acompanhamento?

PC: O acompanhamento é feito o mais individualmente possível, têm o apoio do ensino especial, há reuniões com os pais, mais frequentemente do que com outros pais. Há uma articulação também, eu articulo muitas vezes com a mãe da Lara por mensagem, com a mãe do Miguel por telefone, portanto, o acompanhamento é mais ou menos feito assim.

E: Como gere o tempo de Apoio ao Estudo?

PC: O TAE eu queria introduzir, mas ainda não consegui o Plano Individual de Trabalho, pronto. Queria que eles fizessem PIT mas ainda não consegui, e é uma coisa que eles ainda não têm autonomia... Lá está há crianças que já têm. Vocês já repararam que há crianças que já têm e estão noutra comprimento de onda e os outros não estão, mas eu ainda não consegui porque lá está, acho que eles ainda não têm autonomia para isso e tenho que arranjar mais materiais porque eu de 1.º ano não tenho muitos, dos outros anos tenho, do 1.º é que não.

E: Como é que organiza a agenda semanal?

PC: Sim, sou eu que organizo, portanto, quando falamos na Assembleia de Turma, não é uma das coisas de que falamos.

E: Mas eles têm acesso a essa agenda?

PC: Eu vou comunicando o que está planeado na agenda. Porque, lá está, vai se fazendo uma adaptação também aos grupos que vamos tendo. Com o meu grupo anterior, nesta altura estaríamos em casa porque foi época da pandemia, mas eu já fazia o Plano do Dia, com eles. E com eles não consigo, porque acho que não vale a pena ir por aí porque eles não estão ainda nesse ponto. Temos que ir adaptando, consoante o que vamos observando.

E: Qual o critério para a organização da sala?

PC: Nós tínhamos a sala em U e podemos mudar, sempre que entenderem. Se vocês pensarem numa atividade em que seja necessário, mudamos. Temos essa, facilidade. Fui eu que os sentei ao lado uns dos outros. Por exemplo, o M.M., o M.M. está precisamente com o D.F., porque o D.F., não sei se vocês repararam é um miúdo extremamente

assertivo, por exemplo ontem estava a incentivá-lo e a dizer-lhe para trabalhar. Portanto, não é um miúdo que reaja logo, nem que vá logo bater porque se o Miguel estivesse com um miúdo assim, se calhar andava sempre à bulha. Sim, anteriormente o M.M.estava sentado ao lado da Kelly porque vieram juntos da pré, então também funcionavam ao lado um do outro.

E: Quais as rotinas diárias da turma?

PC: Eles fazem a data, fazem o “N.º do Dia”, eu queria implementar outros como a “Palavra do Dia”, mas ainda não introduzi... Temos rotinas semanais, como a Assembleia de Turma e as tarefas. Eles decidem as tarefas com base na nota em que eu lhes dou, portanto, quem melhor desempenhou a tarefa, eu tenho que os organizar por crescente, e então quem melhor organizou vai poder escolher, tem prioridade na escolha de tarefa. Os pontos da ClassDojo são refletidos na parede com as molas. Já chegámos a fazer isso com a colaboração de alguns meninos e neste momento sou eu que faço para não despendemos muito tempo, mas o objetivo é serem eles.

E: Como trabalha as áreas das expressões?

PC: É trabalhada semanalmente. É por vezes trabalhada em articulação com as restantes, mas também é trabalhada isoladamente.

E: Altera a forma de trabalhar (grande grupo/trabalho individual/pares) consoante a disciplina?

PC: Ainda não. Trabalham a pares, mas em grupo com mais elementos, ainda não.

E: Que outras atividades tem a turma, para além das geridas pelo professor?

PC: As AECs, com Atividade Física Desportiva, Movimento, Música e Inglês foi introduzido este ano como curricular, no 1.º ano, aqui no agrupamento. Não é uma coisa que ainda esteja instituída a nível nacional, mas, como o agrupamento gosta de ser inovador, pronto, já estamos a aplicar. Portanto o inglês já não está como AEC, está como curricular, mas é outra atividade que eles têm

E: A turma está inserida noutros projetos escolares? Se sim, quais?

PC: Têm o Digital, vamos ter agora, às 10h30, vamos ter um projeto de Desenvolvimento de Competências Sociais, que a psicóloga escolar vem fazer com eles, portanto é um projeto. Estamos incluídos no projeto da Mimosa, no do Lidl, são vários. E às vezes essa é outra coisa que temos falado em departamento de anos, que acho que se calhar estamos em demasiados projetos e o que eu sinto quando estou a rever a semana e aparece assim uma atividade e outra, é que eu quero seguir com a letra e não consigo porque há sempre outros projetos.

E: Existem delegados de turma? Se sim, quais são as responsabilidades dos delegados de turma?

PC: Sim, existem, a responsabilidade neste momento é irem às reuniões com a Diretora da escola, que ainda não aconteceu, portanto a responsabilidade do delegado de turma é

representar a turma, ou nessas reuniões ou no projeto Eco-Escolas. São os porta-vozes da turma. É o I.Be a M.S., que foram eleitos.

E: Existem tarefas distribuídas pelos alunos? Se sim, como é feita gestão?

PC: Existem tarefas de sala de aula: a arrumação, o quadro, a limpeza, os mapas, o nº do dia, as filas e as comidas. Todos cumprem a tarefa, menos o das limpezas, ninguém quer a limpeza.

E: Como é feita a avaliação dos alunos (formativa, contínua ou qualitativa)?

PC: Tudo conta para a avaliação, contam os TPCs, contam as tarefas, conta a participação deles, portanto tudo aquilo que está no ClassDojo é depois transposto também para a avaliação, e no próprio ClassDojo tem lá pontos de trabalho, que é avaliado diariamente, tem a participação, que é avaliado diariamente e o comportamento. Tudo isso entra, a leitura, qualquer coisa que eles façam, eu avalio, pronto. Porque no final, para mim é muito difícil avaliar e precisamos de dados. Neste caso a Matemática resolve muita coisa, uma parte da subjetividade fica muito de lado com isso, e dá uma trabalhadeira tremenda, como devem calcular. Eu às vezes sinto-me assim, um bocadinho... estou a ter este trabalho para nada, mas lá está eles saberem e irem melhorando e é importante eles verem essa evolução, tudo conta. Eu estou a fazer uma coisa e que não é para nada, tudo conta. Eles ainda não têm bem essa noção, mas com o passar do tempo vão passar a ter. Eles não são um dedo, nem um pé, eles são uma pessoa. Tudo o que eles fazem, deve contar.

E: Como é feita essa gestão?

PC: A ClassDojo é uma ferramenta espetacular. Podemos colocar as competências que nós quisermos e depois preenchemos diariamente com a prestação dos alunos. A pontuação das cores resulta dessa pontuação. Eu antes fazia em excel, compunha umas fórmulas e depois preenchia, desde que uso a ClassDojo, não faço isso. Eu sei que há pais que, através do relatório, fazem essa gestão com eles no qual têm os descontos e os pontos e conseguem ir percebendo. Com o L.G. tem resultado muito bem e até mesmo com o M.M.

E: A nível das competências sociais, também tem indicadores para isso?

PC: Existe, existe, eu tenho lá duas ou três. Portanto, eu fui acrescentando aquelas que achei necessárias e depois temos em qualquer momento a liberdade de acrescentar ou de tirar. Conforme for fazendo sentido, algumas fazem sentido inicialmente, algumas que estão desde sempre, mas se calhar mais para a frente, já não fazem. Como pontos positivos, eu tenho a “Ajuda ao outro”, tenho a “Tarefa”, a “Participação”, o “Respeito”, o “Ser amável” e as outras têm a ver com o trabalho e eu dou pontos diferentes de acordo com o trabalho que, lá está, também me ajuda a contar os indicadores e a dar-lhes a avaliação. Depois, nos pontos negativos, tive de ir acrescentado à medida da prestação dos alunos. Algumas coisas, inicialmente, eu não coloquei cá mas depois fui acrescentado porque achei necessário, como o “Amar/fazer birra”, “Não respeitar a fila”; “Interromper as aulas”, “Levantar sem autorização”, “Não cumprir indicações/instruções”.

E: Como funciona o diário de turma?

PC: Eles ainda não escrevem e esta estratégia eu ainda não consegui implantar, eu gostava de ter tempos em que eles também me pudessem dizer isto... mas às vezes o tempo escasseia e não conseguimos. Houve uma altura em que eu conseguia, com alguma regularidade, perguntava-lhes como tinha sido o dia, as coisas que tinha gostado e não tinham gostado e se haviam propostas e eles até tinham algumas...Algumas até tinham muito sentido e tentamos de alguma maneira implementar, mas lá está, ainda não estamos lá. Temos de ter alguma paciência. Eu faço registos das aulas porque me acaba por ajudar e aos meninos quando se atrasam mais com as coisas. Lá está, alguns nós chegámos a fazer mas não com a regularidade com que eu gostaria. Mas tenho alguns meninos que se calhar até já conseguem ir fazer isto. Tenho alguns que até já conseguem escrever frases mas a maioria não.

E: Como funciona a assembleia de turma?

PC: A assembleia de turma, primeiro começamos, quando existe ou quando eles querem falar, com o diário de turma, pegamos nas folhinhas e eu leio. Depois disso, é a avaliação das tarefas que habitualmente sou eu que costumo fazer e dizer e cada um vai escolhendo. Tenho, também, a meta da turma que combinamos que a primeira meta a atingir deveria ser “Devo falar calmamente”. Alguns já atingiram, são os que têm as estrelas... os outros não. Por isso, fazemos esta revisão, também, semanalmente.

Processo pedagógico

E: Como planifica o ano letivo?

PC: O ano letivo, nós planificamos também em conjunto a nível de grupo de 1º ano. Somos um grupo bastante tradicional, portanto as planificações são praticamente iguais para todas... depois vamos fazendo os ajustes necessários.

E. A turma trabalha por projetos? Se sim, o tema dos projetos surge em conjunto com a turma? E a sua elaboração?

PC: Eu queria começar a trabalhar por projetos com eles mas também ainda não consegui.

E: Que estratégias utiliza com mais frequência?

PC: Precisamente a utilização da Classdojo, acho que tem sido muito importante. O número do dia, para eles, também é muito importante, apesar de, neste momento, estar a cair naquela coisa de só meia dúzia é que está a participar. Tenho de pensar... quando eles são mais velhos eu introduzo, ao invés do número do dia, uma espécie de concurso, com multiplicação, com as operações. Tenho que pensar como posso dar a volta ao número do dia.

E: Recorre ao ensino diferenciado?

PC: Sim.

E: Que método de ensino utiliza?

PC: É uma coisa mista. Com uma tendência mais tradicional porque eu entendo que atualmente, esta é a minha visão, as outras pessoas têm as suas mas a minha é esta. A

democracia não é para todos, portanto... e quando não estamos capazes de ser democráticos totalmente, é uma democracia condicionada. É a melhor comparação que eu vos posso dar para isso. Claro que vou aproveitando estratégias que me fazem sentido com os grupos que tenho.

E: Quais os recursos/ materiais que utiliza além do manual?

PC: Tenho ficheiros, lá está, não tenho muitos de 1º ano mas tenho ficheiros. Temos também materiais estruturados de matemática, os colares de contas, as molduras do 10, também tenho sílabas móveis. Materiais estruturados, outros não estruturados, alguns que eu vou construindo.

E: Que importância atribui à interdisciplinaridade? Costuma aplicá-la?

PC: Eu acho que nós estamos sempre a trabalhar várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, neste momento o trabalho que estávamos a fazer, sim, é matemática mas também é português e também é estudo do meio. Portanto, sempre que podemos, misturo sempre as várias disciplinas.

Família

E: Com que frequência faz reuniões de pais?

PC: Neste momento, nós estamos a fazer reuniões de pais apenas nos finais dos semestres. É claro que vou, sempre, chamando, quando necessário, os pais e às vezes quando eles pedem. Pronto, quando há um assunto qualquer eu chamo os pais.

E: Tem outros meios de comunicação com as famílias para além das reuniões? Quais?

PC: Sim, classdojo... Presencial, quando saio às 17h30 pelo portão de cima. É verdade, há muitas coisas que são resolvidas ali. Quando têm uma dúvida, esclarecem logo.

E: Com que regularidade expõe os conteúdos trabalhados em sala de aula, aos pais?

PC: Algumas sim, as outras só irão levar no final do ano porque estão arquivadas nos dossiers. A partilha também é feita a partir da classdojo, porque também tem uma parte de diário e funciona como qualquer outra aplicação. Não partilho tudo mas às vezes, quando fazemos algo e eu tiro fotos.. Por exemplo, os trabalhos de casa, ponho sempre na ClassDojo porque às vezes eles esquecem-se. Quando fazemos atividades diferentes... fotografo e coloco lá. Por isso, os pais veem com alguma regularidade as coisas.

E: Os EE têm interesse em estabelecer esta relação com a escola?

PC: Alguns, se calhar, até teriam... há outros que estão mesmo muito afastados. Não é uma prioridade, digamos assim. Acho que é um misto de falta de tempo, de interesse e pronto... é tudo isso.

E: Gostaria de acrescentar alguma coisa?

PC: Agora penso que não... mas vamos falando também.

ANEXO B - Caracterização
da Turma (1.º CEB)

| | ' ' | | ' ' |

1º ANO					
Identificação					Observações
Número	Nome	Idade	Sexo	Nacionalidade	
1	A.R.M	6	Feminino	Portuguesa	
2	A.D	6	Feminino	Brasileira	
3	C.V	6	Feminino	Portuguesa	
4	C.G	6	Feminino	Portuguesa	
5	D.F	7	Masculino	Portuguesa	
6	D.M	6	Feminino	Portuguesa	
7	E.C	10	Feminino	Cabo-verdiana	Decreto-Lei n.º54/2018
8	E.O	7	Feminino	Portuguesa	
9	G.S	8	Masculino		Decreto-Lei n.º54/2018
10	I.B	7	Masculino	Senegalense	
11	I.E	6	Masculino	Guineense	
12	J.T	7	Feminino	Portuguesa	
13	K.M	6	Feminino	Cabo-verdiana	
14	L.R.G	7	Feminino	Portuguesa	Decreto-Lei n.º54/2018
15	L.G	6	Masculino	Portuguesa	
16	M.L	6	Masculino	Portuguesa	
17	M.L.R	6	Feminino	Portuguesa	
18	M.S	6	Feminino	Portuguesa	
19	M.M	6	Masculino	Portuguesa	Decreto-Lei n.º54/2018
20	S.D	7	Feminino	Brasileira	
21	N.S	6	Masculino	Indiana	

ANEXO C - Notas de Campo
(1.º CEB)

Notas de Campo 1.º CEB (Período de Observação)	
Quarta – feira (10 de abril)	
Tempo	Descrição
9h00 - 10h	<p>Às 9h, os alunos começam a entrar aos poucos e vão diretamente para os lugares. Alguns alunos vão falar com a professora e dizem-lhe que fizeram os trabalhos de casa.</p> <p>De seguida, a professora projeta, no quadro, a data (10-04-2024), a palavra quarta-feira e o número do dia. Os alunos escrevem a data nos cadernos e dois dos alunos vão para o computador anotar as combinações do número do dia (11-1; 10+0; 10x1; 12-2; 910-900, etc). Os alunos responsáveis apontam as ideias dos alunos. A turma dinamiza o momento autonomamente.</p> <p>A professora pergunta se há alterações na marcação das refeições. E os alunos respondem.</p> <p>M.L. “Eu escrevi os nomes dos meus pais e dos meus irmãos”</p> <p>L.G.“Eu não fiz os trabalhos de casa mas eu sei”</p> <p>M.L.“Eu sei, sou inteligente”</p> <p>L.G. “Deixa-me concentrar agora aqui no meu trabalho.”</p> <p>De seguida, a professora abre a Class dojo, no computador, e informa os alunos das cores, ao nível do comportamento, do dia anterior. Os alunos reagem com naturalidade.</p> <p>Depois, os alunos apresentam o trabalho de casa (nomes dos pais e irmãos + idade) e a professora dá um carimbo aos alunos que realizaram.</p> <p>Quando terminam, a professora faz com os alunos uma lista de palavras no quadro com a nova letra (n). Primeiro, a professora aponta os alunos que querem dizer palavras começadas com a letra n e depois desses alunos dizerem, outros alunos partilham as suas palavras.</p> <p>A professora apresenta a letra n, em maiúscula e minúscula (máquina e manuscrito).</p> <p>Lista de palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuno - Navio - Nabo - nariz - Nata


	<ul style="list-style-type: none"> - Não - Nada - Números - Nove - Não - Nenuco - Natação - Nitish - Novembro - Nível - Nuvem - Nossas - Notas <p>Os alunos perguntam se podem passar e a professora informa que irá imprimir para os alunos escreverem depois do intervalo.</p> <p>Alguns alunos encontram-se dispersos, durante a realização da lista de palavras.</p> <p>Os alunos saem para o intervalo.</p>
10h30 - 12h00	<p>Quando os alunos regressam para a sala, a professora projeta o livro, no quadro, e os alunos ouvem o poema da letra n.</p> <p>Alguns alunos saem com a professora de apoio.</p> <p>De seguida, ouvem também o texto, do manual, referente à mesma letra e realizam os exercícios seguintes, com a professora. Depois, escrevem a letra n algumas vezes no livro.</p> <p>À medida que os alunos terminam, a professora distribui as listas de palavras que fez com os alunos antes do intervalo e os mesmos copiam as palavras.</p> <p>Os alunos trabalham autonomamente e levantam-se para mostrar à professora, assim que terminam. A professora vê os exercícios e carimba o trabalho dos alunos.</p> <p>De seguida, a professora vai dizendo aos alunos para fazerem o trabalho de matemática no caderno de fichas. E distribui fichas impressas a quem não tem livro. Passado algum tempo, a professora corrige com os alunos, os exercícios, no quadro. Os alunos levantam-se, após indicação da professora, para irem realizar os exercícios.</p>

	A professora dá tempo para os alunos copiarem a correção.
12h00 - 12h30	<p>A professora explica a tarefa seguinte e pede aos alunos responsáveis para distribuir as fichas. Explica aos alunos que podem pintar com as cores que quiserem, sendo que não precisam de pintar a figura principal porque irão colar as suas próprias fotografias.</p> <p>Os alunos começam a trabalhar autonomamente. Uma aluna apaga o quadro e outra aluna queixa-se de não ter copiado.</p> <p>A professora projeta no quadro o quadro original que os alunos estão a pintar e vai circulando pela sala.</p> <p>A professora informa os alunos que podem entregar o trabalho ou levar para casa para terminarem. Depois entrega o trabalho de casa sobre a letra n e pede aos alunos para o guardarem na mala e não se esquecerem.</p> <p>Os alunos saem da sala para almoçar, sem arrumar as mesas e os materiais.</p>
Quinta – feira (11 de abril)	
Tempo	Descrição
9h00 - 10h	<p>Os alunos organizam-se em fila, à porta da sala, até que a PC lhes peça para entrar. A Professora utiliza a sinalética do “Bom dia” para cumprimentar os alunos, dando a oportunidade dos mesmos escolherem a forma como pretendem entrar na sala. Após entrarem na sala, os alunos sentam-se nos seus lugares, tiram o material e começam a trabalhar o número do dia que já se encontra projetado no quadro. Enquanto isso, a PC circula pela sala, verificando e recolhendo a ficha de trabalho de casa sobre a letra “n”.</p> <p>Após este momento, dois alunos dirigem-se ao computador e questionam os restantes acerca do número do dia e registam no computador as aferências dos alunos, para passarem para o caderno.</p> <p>A PC observa e regista os alunos que participam de forma correta. Para participar, os alunos colocam o braço no ar e aguardam a sua vez para falar, no entanto, verifica-se que os alunos que participam são sempre os mesmos.</p> <p>Depois de concluírem este momento, a PC pede a uma das alunas para ir pedir que as assistentes liguem à mãe de um aluno que não se está a sentir bem desde que chegou.</p> <p>A PC projeta no quadro uma página do manual, pedindo que os alunos abram o manual na respetiva página e entrega a uma aluna a folha com o registo do que foi escrito no quadro acerca do “Nº do Dia”. Esta folha deve circular entre os alunos, para que os que não conseguiram concluir a tarefa, o façam enquanto a turma segue com o plano de aula.</p> <p>Enquanto isso, a PC enumera as cores do dia anterior, resultante das pontuações da ClassDojo e coloca as molas dos alunos na respectiva cor,</p>

	<p>consoante a subida ou a descida de cores. Os alunos não revelam qualquer reação às cores atribuídas, estando apenas atentos ao que a PC diz.</p> <p>A PC dá início à leitura do poema: “Arco-íris” e começa a resolver as questões com os alunos.</p> <p>Enquanto isso, o aluno (I.E.) entra na sala, sem dizer bom dia e senta-se no lugar, criando um conflito com a colega (M.L.R.). A PC intervém e resolve o problema entre os dois alunos e repreende a forma como I.E. entrou na sala, referindo que o aluno não a cumprimentou e começou logo a desestabilizar o ambiente da sala. À medida que os alunos terminam a tarefa, levantam-se e dirigem-se à Professora para a questionar se as suas respostas estão corretas. Uma vez que são vários os alunos que se levantam sem autorização, a PC informa a turma que começará a retirar pontos na ClassDojo, referindo os alunos a que serão retirados pontos (M. L.; I.E)</p> <p>Após concluírem as tarefas, a PC enumera os alunos que lhe entregaram o TPC para verificar se existe algum aluno que tenha feito mas que não tenha entregue a ficha. A PC reforça que os trabalhos de casa são para fazer, referindo que quem não faz, não obtém pontuação na Class Dojo.</p>
10h30 - 12h	<p>A segunda parte da manhã é destinada a uma ação realizada pela psicóloga da escola acerca do Desenvolvimento de Competências Sociais. A turma, assim que a psicóloga entra na escola revela muito entusiasmo e alegria pela presença da mesma e é iniciada a sessão.</p> <p>A sessão foi destinada à continuação do trabalho realizado acerca das emoções. Posto isto, os alunos começam a enumerar as emoções que conhecem (alegria, raiva, tristeza, medo), havendo muitas repetições entre si. A psicóloga pergunta qual a emoção que falta enumerar e a C.V. exclama: “Repulsa!”.</p> <p>A psicóloga explica que será projetado um vídeo e posteriormente realizada uma atividade sobre o vídeo visto.</p> <p>O vídeo retrata um rapaz medroso com uma paixão e admiração pelo céu e pelos astros. O vídeo retrata a imaginação e o medo sentido pelo rapaz, por algo que lhe disseram na escola.</p> <p>Os alunos assistem atentamente ao vídeo, mantendo-se calmos e em silêncio, à excepção do N. que uma vez que não fala português, não compreende e está distraído com o material.</p> <p>Enquanto os alunos realizam a sessão, a PC observa e avalia os cadernos diários da turma, percebendo quais os alunos que necessitam de mudar o caderno.</p> <p>Após o vídeo terminar, os alunos são questionados acerca dos acontecimentos do vídeo e os alunos enumeram alguns aspetos:</p>

	<p>“Sobre um ataque num planeta!”</p> <p>“O menino ficou com medo do programa de televisão”</p> <p>“Quando o menino tinha medo foi contar à mãe”</p> <p>“As luzes do céu pareciam monstros, ele ficou com medo e foi buscar um colete e um capacete”</p> <p>“Falou de extraterrestres”</p> <p>“Quando o menino viu as luzes, ele pensou que iam invadir, mas estavam a brincar com as luzes, depois ele ficou com medo e escondeu-se”</p> <p>A psicóloga começa a enumerar os principais aspetos do vídeo e faz um pequeno resumo acerca do mesmo. Durante esta conversa é abordada a emoção do medo e as sensações que são causadas pela mesma.</p> <p>Os alunos inicialmente participam na discussão, mas alguns momentos depois começam a dispersar e a brincar uns com os outros, estando apenas alguns elementos atentos ao que está a ser falado.</p> <p>A sessão termina com o jogo da mímica, no qual os alunos, através de gestos e sinais, terão de representar uma emoção ou um sentimento, para que a restante turma adivinhe a mesma. Antes de dar início, a psicóloga relembra as regras do jogo, evidenciando a importância de levantar o braço e aguardar a sua vez de falar. Os alunos ficam entusiasmados com o jogo e demonstram facilidade na execução da atividade. Ao longo do jogo, os alunos revelam dificuldade em enunciar a emoção de “espanto/surpresa”, caracterizando a emoção como felicidade, assustada, apaixonada, etc...</p> <p>Durante este momento, um dos alunos revela grande dificuldade em lidar com a frustração de não conseguir identificar a emoção. Assim, bate na mesa, grita com a colega e sai da sala, sem dizer nada a ninguém.</p> <p>A sessão termina com a psicóloga a perguntar aos alunos o que foi mais fácil para cada um: representar a emoção ou identificar a emoção representada?</p> <p>Após as respostas dos alunos, a turma concluiu que é mais fácil para os alunos representar a emoção, em comparação com perceber a emoção que o outro estava a sentir.</p> <p>A turma revela-se frustrada e chateada por não estarem a ser chamados a responder e muitos alunos amuam por quererem ir para o almoço.</p>
Sexta – feira (12 de abril)	
Tempo	Descrição
9h00 - 12h00	<p>Os alunos entram na sala sem a professora estar e começam a sentar-se nos seus lugares. Alguns alunos começam a abrir os cadernos para escrever a data e quando a professora entra, pede para pararem. De seguida, relembra os alunos que irão sair da escola para ir ao Parque Aventura realizar uma</p>

	<p>atividade de segurança. De seguida, a professora organiza os almoços e os leites com os alunos e estes mostram-se cooperativos. A maior parte da turma apresenta-se um pouco agitada mas vão respondendo à professora.</p> <p>A professora fala com os alunos sobre as cores do dia anterior, referentes à Class Dojo e, de seguida, transmite as informações sobre a visita de estudo.</p> <p>De seguida, os alunos começam a levantar-se e organizam-se, em fila, para sair para a atividade. A professora chama os alunos pelos números e pede-lhes para darem a mão ao seu par. De seguida, a turma sai para o passeio e encaminha-se para o Parque Aventura a pé. Os alunos dispersam, por vezes, e alteram os pares da fila. Durante a manhã, os alunos participam nas atividades e revelam bastante interesse e entusiasmo. Surgem alguns conflitos entre alunos, no entanto, são resolvidos.</p> <p>Quando os alunos regressam à escola, dirigem-se à sala de aula, arrumam o trabalho de casa e saem para o almoço.</p>
Segunda-feira (15 de abril)	
Tempo	Descrição
9h00 - 10h	<p>O dia inicia-se com a docente a preparar os tablets para a atividade da manhã, antes dos alunos entrarem na sala. Após a hora de entrada, os alunos fazem fila para entrar e a Professora, utiliza o mapa dos cumprimentos para cada aluno escolher a forma como pretende cumprimentar a Professora, antes de entrar na sala de aula.</p> <p>No quadro já se encontra projetado o “Número do dia”, devendo os alunos abrir o caderno diário e começar a rotina. No entanto, os alunos encontram-se agitados e a conversar paralelamente acerca do fim-de-semana e das novidades.</p> <p>Após alguns momentos o M.M. e a M.S. (alunos responsáveis por essa tarefa), dirigem-se ao quadro para escrever as intervenções dos alunos acerca do número do dia. Importa referir que os alunos têm facilidade em escrever e mexer no computador, o que revela que é uma rotina habitual. Para além disso, são estes alunos que gerem todo o momento, escolhendo quem deve falar e participar, consoante o braço no ar dos colegas. Após a intervenção dos colegas, os alunos devem verificar se a resposta está correta e escrever, ou não, a mesma para que fique projetada no quadro e os restantes a copiem para o caderno. Enquanto os alunos intervêm a PC regista os seus nomes, de forma a avaliar a participação dos alunos.</p> <p>A turma mostra-se calma e cumpre as regras de participação, levantando o braço no ar e esperando pela sua vez de falar. Durante o momento, o M.M. agride a M.S. e a mesma começa a chorar, levando a PC a intervir e resolver o conflito. No entanto, ao longo da rotina, os alunos continuam a entrar em conflito, acabando por gritar um com o outro.</p>

	<p>Quando o momento termina, a PC informa os alunos acerca do que vão fazer, indicando que os mesmos vão trabalhar com o SCRATCH, invertendo a hora semanal das disciplinas. Para além disso, os alunos irão continuar a trabalhar o grafema “n” e apresentar os trabalhos de Estudo do Meio acerca das informações dos familiares. Antes de dar início, a docente pergunta aos alunos quem almoça e lancha, para que a equipa da cozinha seja avisada. Enquanto realiza o levantamento, são vários os alunos que se levantam sem autorização e se dirigem para junto da PC.</p> <p>Para dar início ao segundo momento, a PC projeta no quadro um vídeo introdutório acerca do SCRATCH Júnior. Alguns alunos encontram-se distraídos, não mostrando grande interesse.</p> <p>Após resolver alguns problemas técnicos com os tablets, a PC organiza os alunos em grupos e distribui os tablets pelos mesmos, informando-os que devem explorar livremente aplicação:</p>  <p>Enquanto isso, a Coordenadora da escola, entra na sala e pede que os alunos tomem conta dos seus lanches uma vez que, todos os dias, ficam lanches perdidos no ginásio.</p> <p>Depois de alguns minutos a explorar a aplicação, a PC chama a atenção a todos os alunos, para que, em grande grupo, compreendam o funcionamento e as principais funcionalidades da plataforma. No entanto, os alunos encontram-se de tal forma envolvidos com a aplicação que demoram algum tempo a focar-se no que é dito. Com a ajuda da PC os alunos aprendem a mudar e escolher não só o cenário, como também as personagens da página inicial.</p> <p>Os alunos ficam a explorar a aplicação livremente, até à hora do intervalo, revelando alguma tristeza no momento de arrumar os tablets.</p>
10h30 - 12h	Após o intervalo terminar, os alunos entram na sala e sentam-se no seu lugar. A PC aproveita o tempo que os alunos demoram a fazê-lo para completar e

	<p>atribuir alguns pontos na ClassDojo, uma vez que a Assembleia de Turma se irá realizar no último tempo do dia.</p> <p>Para dar início ao bloco de Português, a PC pede aos alunos que abram o manual na página 78, para que continuem a exploração do grafema “n”. Antes de dar início ao tempo de trabalho, a PC explica as tarefas e resolve algumas alíneas com a ajuda dos alunos.</p> <p>Os alunos começam a resolver o exercício sozinhos, no entanto muitos dos alunos começam a levantar-se para pedir ajuda e questionar a PC acerca das imagens.</p> <p>O aluno M.M. começa a exaltar-se e a dar gritos por não conseguir resolver o exercício. Quando a PC o informa que irá descontar pontos na Class Dojo, o aluno dá um berro, bate com a porta e começa a chorar de forma agressiva, gritando e pontapeando a porta.</p> <p>São vários os alunos que reagem com normalidade e dizem:</p> <ul style="list-style-type: none">- “O M.M. é assim.”- “O M.M. está sempre a fazer isto.”- “Ele faz sempre isto quando não tem o que quer.” <p>Estes comentários revelam que este tipo de episódios são recorrentes e que afetam o ambiente e o trabalho em sala de aula visto que muitos alunos se começam a levantar para ir à casa de banho ou simplesmente ir buscar papel.</p> <p>A PC realiza, com a ajuda dos alunos, a correção do exercício e pede que continuem a resolução dos exercícios da página seguinte.</p> <p>Para responder a uma questão, a PC utiliza a função “aleatória” da Class Dojo. Após o nome do aluno ser escolhido, o mesmo dirige-se ao quadro para ler 3 palavras semelhantes, devendo indicar a que corresponde à imagem associada.</p> <p>O aluno D.F. apresenta dificuldades na leitura, não conseguindo identificar a palavra correta. As alunas M.F. e S.D. realizam a tarefa de forma correta.</p> <p>Para o exercício de leitura, a PC começa por separar as sílabas das palavras e pede à aluna C.V. para ler. A aluna consegue ler as palavras de forma fluida, sendo-lhe atribuído um ponto na Class Dojo. O aluno I.B. lê com alguma dificuldade mas consegue realizar a leitura completa da frase. A aluna M.F. realiza a leitura sem dificuldade. Enquanto os alunos escolhidos pela PC lêem as frases, os restantes não acompanham a leitura, uma vez que estão distraídos a brincar com o colega do lado. A aluna A.M. apresenta muitas dificuldades na leitura, não lhe sendo atribuído nenhum ponto por isso.</p> <p>A PC dá algum tempo para que os alunos copiem o texto do manual, mas apenas alguns alunos o copiam realmente, estando maior parte dos restantes a brincar e a entrar em conflito entre si.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Antes de saírem para o almoço, a PC verifica o trabalho realizado pelos alunos, atribuindo a respetiva avaliação na Class Dojo.</p>
<p>14h - 16h</p>	<p>O período da tarde inicia-se com a continuação do trabalho da parte da manhã (copiar o texto da letra n) e com a apresentação dos trabalhos acerca da árvore genealógica, realizados anteriormente, em casa. Os alunos dirigem-se à frente da turma para apresentarem o nome dos diferentes familiares. Os alunos revelam algumas capacidades na oralidade, no entanto apenas referem o nome dos familiares, não falando nem apresentando o seu grau de parentesco. As apresentações são feitas através da lista dos alunos, sendo que os restantes alunos se encontram distraídos com o colega do lado e acabam por não ouvir a partilha dos colegas. Alguns alunos levantam-se do lugar para irem dar/buscar material à mesa dos colegas, ou simplesmente circulam pela sala, sem autorização.</p> <p>É de salientar que nenhuma das apresentações foi realizada de forma autónoma, sendo as mesmas sempre auxiliadas pela PC.</p> <p>Após a apresentação dos trabalhos, a PC informa a turma que irão alterar as tarefas, consoante a pontuação na ClassDojo. Desta forma a PC enumera os alunos que se encontram na cor “roxa”, como forma de reforçar positivamente o seu comportamento e refere as restantes cores atribuídas aos alunos.</p> <p>A distribuição das tarefas é feita em grande grupo, sendo os alunos com a cor roxa prioritários na escolha das mesmas. Posto isto, a PC avalia a prestação dos alunos nas tarefas da semana anterior, para que os mesmos tenham uma noção do seu desempenho. Os alunos começam a escolher as suas tarefas e as mesmas são atualizadas com as respectivas fotografias, no mapa das “Tarefas de Sala de Aula”. O ambiente de sala de aula é agitado, sendo que a maior parte dos alunos não presta atenção às tarefas distribuídas pelos restantes colegas. No final, a PC enuncia, a distribuição das tarefas pela turma.</p> <p>Após a distribuição das tarefas, a PC dá início ao preenchimento do “Diário de Turma”, sendo que os alunos colocam o dedo no ar para intervir. Neste momento são vários os alunos que saem do lugar sem autorização, não revelando interesse pela proposta.</p> <p>No entanto, são várias as intervenções:</p> <p>“Eu não gostei que as pessoas batessem e ralhasses com os outros”</p> <p>Desta forma, a PC combina com os alunos que os mesmos não devem ralar uns com os outros, sendo uma função/possibilidade apenas da docente.</p> <p>“Proponho que os assistentes passem a ser 3, porque quem não é assistente fica triste.”</p> <p>A PC justifica que são apenas precisas 2 pessoas para cumprir as funções dos assistentes, de forma a não entrar em conflito.</p>

	<p>A PC continua a levar as intervenções dos alunos e a debater os assuntos com a turma, no entanto, a maior parte dos elementos da turma não estão envolvidos na discussão. Importa também referir que apenas foram enunciados aspetos do “Não gostei”, não havendo qualquer intervenção para o “Gostei”.</p> <p>Uma aluna decide dar a sua opinião e refere que “Gostou do dia de hoje”. Após a intervenção desta aluna, outros partilham também as coisas que gostaram “Que as pessoas não batam”; “De lanchar na escola” “Que todos brincassem”. A professora termina a assembleia e uma aluna pede para ler um livro. Vai até à frente e começa a ler... A professora intervém, após a dificuldade da aluna em ler o livro, e decide ler o livro. Os alunos mantêm-se atentos e mandam alguns colegas fazerem silêncio para ouvirem. Por fim, a professora distribui uma folha para que os alunos desenhem a sua parte favorita do livro.</p>
Terça-feira (16 de abril)	
Tempo	Descrição
10h30 - 12h00	<p>Os alunos entram, sem a professora, na sala de aula e sentam-se, autonomamente. A professora entra e alguns alunos vão ao seu encontro mostrar os cadernos. A professora pede aos alunos para se organizarem e esperarem um pouco. Enquanto isso, a professora revê as tarefas das próximas duas semanas. A E.O. pergunta à professora se pode dizer as cores do dia anterior. O número do dia já se encontra no quadro projetado mas os alunos responsáveis ainda não iniciaram o trabalho. De seguida, a professora pede à M.L.R para escolher o mapa para preencher, avisando-a que não poderá escolher o mesmo. Deste modo, chama as restantes alunas responsáveis pelos mapas para que as mesmas preencham. Alguns alunos circulam pela sala realizando as suas tarefas. O L. G. vai até ao quadro para fazer o número do dia enquanto a professora pergunta aos alunos quem quer participar, os alunos levantam o braço e a professora aponta na folha de registo.</p> <p>Enquanto isto, alguns alunos estão a passar a data e os números do dia para o caderno.</p> <p>A M.L.R. diz “16+8” e a professora diz que não dá. A aluna fica apreensiva e dirige-se até à professora, tentando novamente “16+1”. Outros alunos colocam o braço no ar e dizem saber a operação.</p> <p>O I.E. tenta algumas operações e acaba por falhar, depois de algum tempo a pensar diz “17-1” e quando a professora confirma, o aluno refere que foi ajudado pela colega C.G.</p> <p>A professora continua a chamar os alunos pela ordem da lista e uma aluna que já respondeu pergunta se pode dizer novamente, a professora responde que sim depois dos outros meninos responderem.</p> <p>Número do dia (16): 916-900; 416 - 400; 16+0; 15+1; 17-1; 19-3; 20-4; 18-2; 21-5; 22-6; 23-7; 14+2; 10+6; 16x1.</p>

	<p>Quando os alunos terminam de dizer as operações do número do dia, a professora diz as cores do dia anterior e os alunos ouvem com atenção. A maior parte dos alunos desceu, tendo em conta os dias anteriores. Um dos alunos subiu de vermelho para amarelo e perguntou o porquê, a professora refere que o aluno trabalhou mais e não bateu em ninguém, no entanto sem grande entusiasmo.</p> <p>A professora entrega os livros dos alunos com os exercícios do dia anterior corrigidos e os alunos abrem-nos, veem a correção e a avaliação e guardam-os.</p> <p>De seguida, a professora começa a partilhar o trabalho seguinte e muitos alunos pedem que a professora espere um pouco. A professora sai da sala para ir buscar fotocópias e pede aos alunos responsáveis para ficarem a apontar o comportamento dos alunos. Os alunos exageram na repreensão dos restantes e apontam linhas exageradas no comportamento. Alguns alunos colocam o braço no ar para denunciar atitudes negativas de outros alunos. A professora regressa sem as fotocópias e desce novamente. No entanto, deixa projetado no quadro um texto para os alunos copiarem para o caderno. Poucos alunos começam a copiar, sendo que a maioria encontra-se a olhar e a encontrar motivos para apontar o dedo aos colegas.</p> <p>Quando a professora regressa, entrega as folhas ao G.S e ao M.L. para os alunos distribuírem pelos colegas. As folhas são o texto que os alunos terão de copiar para o seu caderno. O texto está escrito em letra de imprensa e a professora pede aos alunos para copiarem com letra manuscrita.</p> <p>A professora de inglês entra na sala para conversar com a professora e os alunos ficam completamente dispersos, sem trabalhar. Alguns alunos levantam-se para perguntar o que terão de fazer e a professora dirige-se para o quadro para transcrever o texto em letra manuscrita. Desta forma, afirma que irá ajudar os alunos (por conseguirem perceber melhor as letras). Estão constantemente pessoas a entrar na sala, a coordenadora, alunas de outras salas e a psicóloga que leva 1 aluno com ela e os alunos acabam por ficar mais dispersos.</p> <p>A professora volta a sair da sala e os alunos continuam o seu trabalho.</p> <p>O M.M. diz à professora que está cansado de copiar e a professora questiona o porquê. A professora começa a circular pela sala, carimbando o número do dia, no caderno dos alunos. De seguida, marca na ClassDojo, os pontos positivos, das tarefas que os alunos já resolveram.</p> <p>Alguns alunos começam a queixa-se com fome e a professora pede aos alunos para se organizarem na fila.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>14h00 - 16h00</p>	<p>Os alunos entram na sala com a professora às 14h10 a partilhar conflitos ocorridos durante a hora do almoço. Os restantes sentam-se nos seus lugares.</p> <p>A professora pede aos alunos para abrirem o manual de fichas de matemática e distribui a ficha aos alunos que não têm manual.</p> <p>De seguida, começa a ler as questões em voz alta com auxílio do manual projetado no quadro.</p> <p>Os alunos levantam-se para irem até ao quadro ver os números que a professora rodeou. A professora pede aos alunos para se irem sentar e explica que têm o mesmo calendário no livro deles. De seguida, continua a ler o exercício e a resolver com os alunos, em grande grupo. Os alunos vão respondendo, no entanto, um grande grupo de alunos continua disperso, sem acompanhar a tarefa.</p> <p>A E.O levanta-se e avisa a professora que irá beber um leite. De repente, grande parte dos alunos refere que quer beber leite e a professora pergunta quantos querem. A atividade é completamente interrompida e os alunos focam-se todos no tema dos leites. A professora regista os alunos que querem beber leite e avisa que não haverão leites para todos. As alunas L.G e a C.V. descem para ir buscar os leites às assistentes.</p> <p>A professora segue com a resolução da tarefa, em grande grupo, escrevendo as respostas no quadro enquanto os alunos copiam para o seu livro.</p> <p>As alunas entram e saem destabilizando a aula. A professora pede, novamente, a atenção dos alunos para a tarefa e começa a exaltar-se por os alunos não estarem a colaborar na resolução.</p> <p>A professora de apoio chama a professora até à porta e a L.G. levanta-se para ir ter com as professoras. O aluno M.M responsável pela tarefa de assistente intervém: “Estou farto dela, vou descontar. Qual é o número dela? Vou descontar... estou mesmo farto”. A L.G. regressa ao lugar e não reage.</p> <p>Os alunos continuam a copiar os exercícios do quadro e a professora circula pelos alunos. O aluno responsável pelo quadro apaga o mesmo após indicação da professora e durante um pouco os alunos ficam em autogestão. A professora pede aos alunos para retirarem o manual de estudo do meio, o livro verde e os alunos correspondem ao pedido. Surge um conflito entre a professora e o aluno I.B. porque o aluno refere que não quer levar trabalho de casa.</p> <p>A professora coloca um vídeo, da história presente no livro, no computador e de seguida inicia a resolução do trabalho com os alunos, novamente, em grande grupo. De seguida, pede aos alunos para responderem aos exercícios. Os alunos têm de tirar os autocolantes do livro e colá-los no local correto. Os alunos que não têm livro não têm livro, não têm autocolante e, por isso, não realizam o exercício. Uma aluna M.L.R volta da casa de banho e não sabe o que tem de fazer. A professora circula pela sala para verificar se os alunos colaram os autocolantes no local correto. A professora pede uma pausa nos</p>
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>alunos e começa a realizar exercícios de respiração e movimentos corporais. Os alunos levantam-se todos e realizam os exercícios para acalmar, com a professora. Dois alunos dizem que não vão fazer e a professora não os obriga. De seguida, quando terminam, voltam a realizar os exercícios no quadro.</p> <p>A professora pergunta ao G. o exercício e a E.O e o M.M vão até ao lugar do mesmo ajudá-lo a responder. Os alunos terminam o exercício em conjunto e a professora pergunta quem pediu os lanches. Os alunos responsáveis distribuem e os alunos saem para o intervalo.</p>
Quarta-feira (17 de abril)	
9h00 - 10h00	<p>O dia começa com a rotina do “Bom dia” e do “Número do Dia”. Enquanto os alunos abrem os cadernos diários e escrevem a data, a PC aproveita para verificar as fichas de trabalho realizadas no dia anterior. Assim sendo, são vários os alunos que não completaram os trabalhos propostos.</p> <p>Antes de iniciarem a tarefa do “Nº do dia”, a PC chama a atenção dos alunos para o calendário que está afixado no quadro. Uma vez que os alunos ainda confundem o dia da semana e os meses do ano, a professora aproveita o momento para relembrar os dias e os meses, utilizando o calendário para marcar a data. Posto isto, os alunos responsáveis por essa tarefa, começam a rotina do Nº do Dia e perguntam aos colegas as diferentes respostas.</p> <p>Após o momento da rotina, é possível observar que grande parte dos alunos não iniciou, nem concluiu a tarefa e por isso, a PC dispensa mais algum tempo para os alunos concluírem. Enquanto isso, a professora explica a ordem dos trabalhos para o dia, informando os alunos que irão realizar uma ficha de trabalho sobre a letra “n” e pede a um aluno que distribua a mesma pelos restantes colegas.</p> <p>A PC informa os alunos acerca da cor atribuída no dia anterior, sendo que metade da turma se encontra no amarelo “Aviso”, o que revela, mais uma vez, que os alunos não respeitam os colegas, nem cumprem as regras de sala de aula.</p> <p>Durante o tempo de trabalho dos alunos, a PC interrompe para projetar no quadro a tabela silábica e pede aos alunos, que leiam sílabas até formarem palavras. É de denotar que a grande maioria das crianças não reconhece alguns grafemas, não permitindo a formação de palavras. Este momento prolonga-se até ao final do bloco da manhã, o que leva os alunos a não cumprirem com a tarefa proposta (ficha de trabalho da letra “n”).</p>
10h30 - 12h30	<p>A segunda parte da manhã inicia-se com os descontos de pontos, na Class Dojo, visto que os assistentes escreveram os nomes dos alunos no quadro. Depois disso, a PC atribui pontos à turma por todos os alunos terem participado na leitura das palavras, em grande grupo.</p> <p>Após este momento, os alunos voltam à resolução da ficha de trabalho de Português, no qual têm de escrever o grafema “n”, na sua forma minúscula e</p>

	<p>maiuscula, completar palavras com as sílabas “na”, “ne”, “ni”, “no”, “nu” e ordenar palavras para formarem frases.</p> <p>Ao longo do tempo de trabalho, os alunos revelam mais uma vez desrespeito pelas regras de sala de aula, levantando-se constantemente, conversando com os colegas sobre outros assuntos e brincando com o material. Importa também referir que grande parte das crianças não reconhece as letras, mostrando grande dificuldade na leitura e impedindo que realizem os exercícios propostos. Os alunos realizam a ficha individualmente e quando terminam, mostram à PC, para que a mesma a corrija e a guarde no respectivo dossier.</p> <p>No último bloco os alunos resolvem uma ficha de matemática, em grande grupo. Desta forma, a professora projeta no quadro a página do manual e chama os alunos a responder no quadro. No entanto, a restante turma encontra-se distraída e dispersa na resolução, fazendo com que a maioria dos alunos não acompanhe o trabalho e não registre as respectivas respostas.</p> <p>O dia termina com a marcação do trabalho de casa e a distribuição do mesmo, pelos alunos que não possuem o manual.</p> <p>Por fim, importa salientar que o material dos alunos (caderno, estojo, livros) se encontra, grande parte das vezes, desarrumado e desorganizado, o que também suscita a distração e a dispersão durante o tempo letivo.</p>
Quinta-feira (18 de abril)	
9h00 - 10h00	<p>Os alunos começam a entrar na sala, antes do toque, e, antes disso, fazem o cumprimento com a professora à porta da sala. A professora sai algumas vezes da sala enquanto os alunos ficam a organizar o material para começar o dia. Os alunos assistentes ficam a apontar no quadro os alunos que desrespeitam as regras, no entanto, assumem um papel rigoroso em que favorecem amigos.</p> <p>Quando a professora entra, pergunta aos assistentes os alunos que se portaram mal e aponta na folha de registo para descontar na, mais tarde, na ClassDojo. De seguida, os alunos começam a realizar o número do dia e, por isso, a professora aponta os alunos que querem partilhar a sua operação. Os alunos copiam o número do dia do quadro, no entanto, muitos não completam. Os assistentes voltam a levantar-se e a apontar números no quadro, ainda que a professora esteja na sala.</p> <p>A professora aponta as refeições e os leites pedidos enquanto os alunos copiam os números e entrega o mapa das presenças à aluna responsável. Um aluno entra na sala às 9h43 (I.E.), sem dizer bom dia e a professora não reage.</p> <p>A professora diz as cores do dia anterior, tendo em conta o relatório de pontuação do dia anterior da ClassDojo e os alunos ouvem sem grande atenção, no entanto, alguns reagem às cores dos colegas.</p> <p>Às 9h48 entra outro aluno na sala e, mais uma vez, a professora não diz nada.</p>

	<p>O I.E. mantém-se em pé desde que entrou a arrumar as suas cartas na mochila e não é repreendido, quando a professora diz a sua avaliação ouve com atenção, no entanto continua sem ser aconselhado a sentar-se.</p> <p>A professora vai referindo, não só a cor como os descontos e ganhos dos alunos, conversando com os mesmos sobre as formas de melhorarem a sua pontuação.</p> <p>Alguns alunos encontram-se sentados no chão a arrumar os livros na mesa e a C. G. encontra-se a limpar e a varrer o chão enquanto a professora faz a avaliação.</p> <p>A 3 minutos do intervalo, a professora pede aos alunos para abrirem o livro de matemática, na página 72, para prepararem o trabalho do tempo seguinte. Enquanto isso, distribuí as folhas impressas para os alunos que não têm manual.</p> <p>O aluno I.E. chama a professora para se queixar que o M. L. perdeu os seus óculos no recreio e os alunos entram em confronto. A professora gere o conflito e explica como é que os alunos deverão resolver a situação.</p> <p>Os alunos saem para intervalo sem terem realizado qualquer atividade, copiando apenas o número do dia para os cadernos.</p>
10h30 - 12h00	<p>Os alunos entram na sala de aula, retomando o intervalo, sem a professora e sentam-se nos lugares. O I.E. entra em conflito com a E.C. porque a aluna lhe tocou na mesa e ficou defensivo, respondendo de forma bruta.</p> <p>De seguida, ameaça também o aluno que lhe perdeu os óculos e o M.L não reage. Os assistentes da semana ficam novamente responsáveis e apontam, no quadro, os números dos alunos que não respeitam as regras por eles impostas.</p> <p>A professora entra na sala e começa a preparar o trabalho seguinte, os alunos continuam nos seus lugares à espera.</p> <p>A psicóloga da escola entra na sala e os alunos correm para a abraçar, a professora não diz nada e passado um bocadinho voltam a sentar-se nos lugares.</p> <p>De seguida, a psicóloga inicia a sessão sobre as emoções com os alunos sobre a doença de um familiar. A psicóloga explica as etapas da sessão (ver um vídeo, fazer uma atividade e pintar um desenho) e os alunos mostram-se muito interessados na parte da atividade.</p> <p>Durante a visualização do vídeo, os alunos mostraram-se concentrados e interessados no mesmo, mantendo o silêncio na sala.</p> <p>Quando o vídeo terminou, os alunos batem palmas e a psicóloga da escola inicia uma conversa com os alunos acerca do tema do vídeo.</p>

	<p>O L.G. coloca o braço no ar, responde e, de seguida, coloca novamente e a psicóloga já não lhe dá a palavra, o que resulta numa enorme frustração.</p> <p>Os alunos continuam a mostrar-se interessados em participar, levantando o braço para responder às questões da psicóloga.</p> <p>Quando a professora entra na sala, diversos alunos chamam a professora para fazer queixas de comportamento dos restantes colegas.</p> <p>A psicóloga tenta puxar pela criatividade dos alunos, no entanto, os alunos não correspondem como esperado.</p> <p>O aluno I.E., que não costuma participar, coloca o braço no ar para partilhar as suas ideias, diversas vezes e mostra-se realmente interessado.</p> <p>Os alunos começam a ficar cada vez mais dispersos e desinteressados com a tarefa e a maior parte dos elementos da turma estão a desenhar no caderno ou a conversar com o colega do lado.</p> <p>A psicóloga pede ajuda aos alunos responsáveis pela organização para distribuírem uma folha para resolverem um questionário de satisfação e os alunos cumprem a tarefa com alguma agitação. De seguida, resolvem a tarefa com alguma dificuldade, interrompendo a psicóloga com diversas questões e comentários.</p> <p>À medida que os alunos acabam começam a levantar-se para ir entregar a folha, no entanto, é lhes pedido para esperarem no lugar com o braço no ar a indicar que já terminaram.</p> <p>Quando a sessão termina, faltam 10 minutos para os alunos saírem para a hora de almoço, por isso, a professora pede aos alunos para arrumarem o material e a mesa e fazerem fila para o almoço.</p>
14h30 - 16h00	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos lugares. A professora distribui autorizações para a visita de estudo ao Jardim Zoológico e os alunos arrumam-as na mochila. Os alunos circulam pela sala dispersos e agitados, à volta da professora a tentar falar com a mesma. A professora pede aos alunos para se sentarem e os alunos assistentes informam a professora dos pontos e dos alunos a descontar.</p> <p>A professora projeta um vídeo no quadro para apresentar o número 11, mostrando a representação do número 11 com diferentes materiais. A partir do mesmo a professora explica o conceito de dezena. A professora projeta no quadro um ábaco vertical virtual, explicando a sua funcionalidade aos alunos.</p> <p>De seguida, mostra os restantes vídeos correspondentes aos números 12, 13, 14 e 15.</p> <p>De seguida, a professora lê o texto do manual e inicia a resolução dos exercícios, em conjunto com os alunos. A professora coloca no aleatório a ClassDojo para escolher um aluno para responder à questão, no quadro e a</p>

	<p>L.G. vai até ao quadro responder, acertando. Assim que acabam o exercício, o I.B. apaga o quadro.</p> <p>De seguida, a professora pede aos alunos para abrirem o livro de fichas de estudo do meio e realizam, novamente, todos juntos uma ficha sobre as tarefas domésticas que costumam realizar em casa.</p> <p>Os alunos realizam a tarefa e arrumam para ir para o intervalo.</p>
Sexta-feira (19 de abril)	
9h00 -10h00	<p>O dia começa com os alunos a entrarem na sala e a mostrarem/entregarem os trabalhos realizados sobre o 25 de abril. Após ver alguns trabalhos dos alunos, a PC fica admirada com a criatividade e a execução dos mesmos, acabando por procurar um sítio, da sala, para os expor:</p> <div data-bbox="703 808 1238 1211" data-label="Image"> </div> <p>Os alunos revelam entusiasmo e alegria por verem os seus trabalhos expostos e abrem o caderno para dar início à rotina do “N.º do dia”. Desta forma, os alunos responsáveis por essa tarefa, deslocam-se ao quadro e gerem a participação dos restantes, ao mesmo tempo que registam as respostas no quadro.</p> <p>Simultaneamente a PC, regista no “Registo Diário”, a participação dos alunos e depois de terminar o momento, pede ao I.B. e à M.S. que alterem os nomes na classificação da CD, consoante a pontuação do dia anterior.</p> <p>Durante este momento, a PC aproveita para dar feedback aos alunos que desceram de pontuação, no entanto não reforça positivamente nem elogia os alunos que subiram a sua pontuação.</p> <p>Após o balanço do comportamento e atitude dos alunos, a PC, dá início à construção de uma lista de palavra com o grafema “r”.</p> <p>São vários os alunos que participam e enumeram palavras como: “rio”, “régua”, “ratoeira”, “roupa”, entre outras. Depois de concluírem a lista de palavras, a PC pede que os alunos peguem no lanche e se dirijam para o recreio.</p>

<p>10h30 - 12h30</p>	<p>Após o recreio da manhã, a aluna K.M. entra na sala a chorar, por causa de um conflito L.G., durante o intervalo. A PC gere o conflito e pede à aluna K.M. que se acalme por não haver razões para estar a chorar daquela forma.</p> <p>Posto isto, a PC projeta no quadro a página do manual que os alunos devem abrir de forma a realizar os exercícios de consolidação sobre a letra “R”.</p> <p>Com a ajuda dos áudios do manual, a PC, dá a instrução aos alunos, dos exercícios, para que os mesmos os possam resolver de forma individual.</p> <p>Enquanto os alunos realizam os exercícios, a professora imprime a lista de palavras, com o intuito das crianças copiarem e colarem no caderno.</p> <p>No entanto, a professora de apoio entra na sala e as duas professoras ficam a conversar durante 20 minutos, o que faz com que os alunos se dispersem novamente e não realizem as tarefas propostas. Quando volta à sala, a PC verifica os cadernos diários e carimba os trabalhos que os alunos realizaram de forma correta a tarefa. Posto isto, projeta a página da Class Dojo, com o intuito de marcar, em grande grupo, as pontuações dos alunos, na parte da manhã.</p> <p>Posteriormente, a PC, informa os alunos que devem abrir o manual de matemática na página 72 e pede que os mesmos realizem os exercícios. No entanto, existem elementos da turma que não percebem a transição do trabalho e continuam com o livro de português aberto.</p> <p>Após os alunos terminarem os exercícios começa-se a formar uma fila de alunos à frente da secretaria da PC. A professora corrige o trabalho de cada aluno e aponta no “Registo Diário”, a sua avaliação.</p> <p>Posto isto, enquanto uns alunos resolvem os exercícios, outros esperam na fila para corrigirem o seu trabalho e os restantes encontram-se distraídos, a brincar e a entrar em conflito com os colegas.</p> <p>Importa salientar que um aluno apenas realizou uma atividade, de todas as propostas pela PC, sendo que a mesma não o repreendeu nem reforçou a importância de realizar as tarefas da aula.</p> <p>A PC termina o dia com a marcação do trabalho de casa e a saída dos alunos para o almoço.</p>
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO D - Entrevista OC
(2.0 CEB)

| ' ' | | ' ' |

Entrevista Orientador Cooperante 2.º CEB

Tema	Objetivos	Questões
<p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<p>Legitimar a entrevista; Motivar o entrevistado.</p>	<p>Relembrar o tema e os objetivos do trabalho;</p> <p>Legitimar a entrevista;</p> <p>Solicitar a colaboração do entrevistado, destacando a importância da sua colaboração na realização do estudo;</p> <p>Assegurar o carácter anónimo das informações prestadas;</p> <p>Solicitar autorização para realizar o registo áudio da entrevista.</p>
<p style="text-align: center;">Professora</p>	<p>Conhecer o percurso profissional; Conhecer a experiência profissional.</p>	<p>Qual a sua formação?</p> <p>Quantos anos de serviço tem em 2º CEB? E em 1º CEB?</p> <p>Para além da experiência com o ensino público, já teve alguma experiência com o ensino privado?</p> <p>Há quanto tempo é docente nesta escola?</p> <p>Acompanhou as turmas 6ºA e 6ºD no 5º ano?</p>
<p style="text-align: center;">Escola</p>	<p>Conhecer a escola; Determinar o funcionamento da escola.</p>	<p>Qual a sua opinião sobre o funcionamento da instituição e do agrupamento?</p> <p>A escola segue algum modelo educativo principal?</p> <p>Existe trabalho colaborativo entre professores? De que forma?</p>

		<p>Existe algum local, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual?</p> <p>Quais são, para si, os pontos fortes desta escola?</p>
Turma	<p>Conhecer a turma;</p> <p>Determinar o funcionamento da turma;</p> <p>Compreender a estratégias utilizadas.</p>	<p>Como caracteriza a turma 6ºA a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina? E a turma 6ºD?</p> <p>Quais são as maiores potencialidades e fragilidades do 6ºA e do 6ºD?</p> <p>Existem casos especiais que necessitem de outro tipo de orientação ou acompanhamento, nas duas turmas?</p> <p>Como funcionam os momentos de trabalho individual?</p> <p>Altera a forma de trabalhar (grande grupo/trabalho individual/pares) consoante a disciplina (Mat e Cn)?</p> <p>Qual o critério para a organização da sala?~</p> <p>A turma está inserida noutros projetos escolares, através da professora? Se sim, quais?</p> <p>Existem alunos com necessidades especiais?</p>

		<p>Como ocorre a gestão com os restantes?</p> <p>Como é feita a avaliação dos alunos (formativa, contínua ou qualitativo)?</p> <p>Os alunos fazem autoavaliação?</p>
Processo pedagógico	<p>Conhecer o método da professora;</p> <p>Determinar a organização do plano de estudos.</p>	<p>Como planifica o ano letivo?</p> <p>Recorre ao ensino diferenciado?</p> <p>Quais os recursos/ materiais que utiliza além do manual?</p> <p>Que importância atribui à interdisciplinaridade?</p> <p>Costuma aplicá-la?</p>
Direção de turma	<p>Conhecer as funções de um DT.</p>	<p>Quais são as funções de um diretor de turma?</p> <p>Com que frequência faz reuniões de pais?</p> <p>Tem outros meios de comunicação com as famílias para além das reuniões?</p> <p>Quais?</p> <p>Costuma reunir individualmente com os pais?</p> <p>Envolve os discentes neste processo de articulação com a família?</p> <p>Os EE têm interesse em estabelecer esta relação com a escola?</p>

		Existem delegados de turma? Se sim, quais são as responsabilidades dos delegados de turma?
Agradecimento	Agradecer a colaboração na realização do trabalho.	Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar alguma coisa? Agradecimento da colaboração prestada pelo Entrevistado.

Legitimação da entrevista

E: Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.

E: Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.

Professora

E: Qual a sua formação?

R: Quando terminei o 12.º ano candidatei-me para ser Bióloga Marinha mas não consegui entrar e fui para Engenharia Agrária, em Santarém. As únicas disciplinas que consegui fazer, em 2 anos, foram Biologia, Matemática e Informática. Decidi pedir transferência para a Escola Superior de Educação de Santarém, Curso de Professores do Ensino Básico var. Matemática e Ciências Naturais.

E: Quantos anos de serviço tem em 2º CEB? E em 1º CEB?

R: Cerca de 13 anos. 2 anos.

E: Para além da experiência com o ensino público, já teve alguma experiência com o ensino privado?

R: Sim. No Colégio Português, em Angola.

E: Há quanto tempo é docente nesta escola?

R: Cerca de 6 anos, mas não consecutivos.

E: Acompanhou as turmas 6ºA e 6ºD no 5º ano?

R: Não.

Escola

E: Qual a sua opinião sobre o funcionamento da instituição e do agrupamento?

R: Apesar de a população ser constituída por diversas nacionalidades e o nível socioeconómico, na generalidade, baixo, o agrupamento funciona bem, acolhendo toda a comunidade de uma forma exemplar.

E: A escola segue algum modelo educativo principal?

R: Não.

E: Existe trabalho colaborativo entre professores? De que forma?

R: Sim. Reuniões mensais, com o grupo disciplinar, onde cada professor partilha trabalho e estratégias. E no meu caso, reuniões com a colega de Matemática e Ciências Naturais do 6.º ano sempre que achamos necessário.

E: Existe algum local, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual?

R: Sim, todos os blocos de sala de aula e o espaço exterior da escola.

E: Quais são, para si, os pontos fortes desta escola?

R: A valorização do trabalho de cada pessoa desta escola.

Turma

E: Como caracteriza a turma 6ºA a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina? E a turma 6ºD?

R: 6.º A – Na disciplina de Matemática, é uma turma com bastantes dificuldades nas aprendizagens revelando falta de pré-requisitos, hábitos e métodos de estudo e atenção/concentração. Na disciplina de Ciências Naturais revela falta de hábitos e métodos de estudo e atenção/concentração.

6.º D – Turma com algumas dificuldades no entanto existem alunos com bastantes capacidades e que são acompanhados pelos Encarregados de Educação. A nível de comportamento são desestabilizadores entanto, muitas vezes, em conversas paralelas.

E: Quais são as maiores potencialidades e fragilidades do 6ºA e do 6ºD?

R: 6.º A – Potencialidades – Assiduidade, pontualidade, material (caderno, livro, síntese de conteúdos, fichas de trabalho)

Fragilidades – Falta de interesse, falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo, falta de pré-requisitos, falta de atenção/concentração e falta de autonomia.

6.ºD – Potencialidades – assiduidade, participativos, interessados, material (caderno, livro, síntese de conteúdos, fichas de trabalho)

Fragilidades- - Dificuldade em ouvir e respeitar o outro em momentos coletivos, falta de atenção/concentração.

E: Existem casos especiais que necessitem de outro tipo de orientação ou acompanhamento, nas duas turmas?

R: 6.º A – n.º8; n.º 11; n.º 19 e n.º27 são alunos estrangeiros que não falam Português.

6.º D – n.º 7, NEE, aluno com autismo com bastantes dificuldades principalmente a Matemática, muita dificuldade a passar do quadro

n.º 13 NEE e n.º 23 NEE, alunos bastante esforçados e apesar das dificuldades são empenhados

E: Como funcionam os momentos de trabalho individual?

R: 6.ºA- Necessário acompanhamento, os alunos são pouco autónomos e desistem facilmente.

6.º D – A maioria dos alunos realiza o trabalho.

E: Altera a forma de trabalhar (grande grupo/trabalho individual/pares) consoante a disciplina (Mat e Cn)?

R: Sim. Matemática as fichas de trabalho e realização de exercícios, a maioria são a pares (os alunos dispersam mais, principalmente os do 6.A) Em Ciências os trabalhos são em grupo e a realização de exercícios individualmente.

E: Qual o critério para a organização da sala?

R: Os diretores de turma realizaram a planta tendo em conta que já conheciam os alunos do ano anterior.

E: A turma está inserida noutros projetos escolares, através da professora? Se sim, quais?

R: Sim. Eco-escolas.

E: Existem alunos com necessidades especiais? Como ocorre a gestão com os restantes?

R: Como referi anteriormente, no 6.º A não existem alunos com NEE, o único que tem não vem às aulas, mas existem os alunos com língua estrangeira e, como não falo Inglês, não consigo ter qualquer tipo de interação. No entanto, noto que realizam um esforço para me perceberem.

No 6.º D, o G. P. é aluno com medidas adicionais e, sempre que é possível, principalmente quando o grupo turma realiza exercícios, fico ao lado dele. Mas reconheço que não dou o apoio suficiente.

E: Como é feita a avaliação dos alunos (formativa, contínua ou qualitativo)?

R: Capacidades/Conhecimentos 80% (Fichas de avaliação; Produção de trabalhos; Relatórios;...). Estes critérios são definidos pelo grupo de Ciências e foram aprovados em Conselho Pedagógico)

E: E os restantes 20%?

R: Atitudes e valores Responsabilidade e integridade, Excelência e Exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação e Cidadania e Participação

E: Os alunos fazem autoavaliação?

R: Sim, no final da ficha de trabalho normalmente existe uma grelha onde têm de colocar se realizaram os exercícios com dificuldade ou sem dificuldade.

No final do semestre também preenchem uma grelha.

Processo pedagógico

E: Como planifica o ano letivo?

R: Através da planificação anual e depois realizo a minha individual por semana.

E: Recorre ao ensino diferenciado?

R: Tento, mas neste tipo de alunos é um pouco difícil por que existe uma grande heterogeneidade.

E: Quais os recursos/ materiais que utiliza além do manual?

R: Aula digital, Escola Virtual, sínteses de conteúdos, powerpoint,...

E: Que importância atribui à interdisciplinaridade? Costuma aplicá-la?

R: Acho importante e aplico algumas vezes.

Direção de turma

E: Quais são as funções de um diretor de turma?

R: Imensas. Articulação com professores, alunos e encarregados de educação; coordenar a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; coordenar o processo de avaliação dos alunos; desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar; garantir uma informação atualizada junto dos pais e Encarregados de Educação acerca da integração dos alunos na comunidade escolar, do aproveitamento escolar, das faltas a aulas e das atividades escolares; desenvolver e promover as relações com órgãos de apoio existentes, indispensáveis à resolução dos problemas inerentes à situação do aluno; coordenar o PEI (Programa Educativo Individual).

E: Com que frequência faz reuniões de pais?

R: No final de cada avaliação intercalar e semestral

E: Tem outros meios de comunicação com as famílias para além das reuniões? Quais?

R: Sim. E-mail(individual ou Inovar) e telefone.

E: Costuma reunir individualmente com os pais?

R: Sim, sempre que acho necessário convoco reunião individual com o Encarregado de Educação.

E: Envolve os discentes neste processo de articulação com a família?

R: Sim. Acho bastante importante.

E: Os EE têm interesse em estabelecer esta relação com a escola?

R: Os Encarregados de Educação são pouco participativos, não têm tempo para acompanhar os seus filhos, pois saem muito cedo e chegam muito tarde a casa, devido ao trabalho. Também têm muitos filhos e por vezes não conseguem fazer essa gestão.

E: Existem delegados de turma? Se sim, quais são as responsabilidades dos delegados de turma?

R: Sim. Ser um elemento de ligação entre a turma e os professores; ser porta-voz da turma; colaborar com o diretor de turma na solução de problemas; participar nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar e de avaliação intercalar e participar em Assembleias de delegados de turma.

E: Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar alguma coisa?

R: Não.

Obrigada pela colaboração.

ANEXO E - Planeamento
Semanal (1.º CEB)

| | ' ' | | ' ' |

		1.º Ano	Páginas/ Material
SEGUNDA	09:00 10:00	Iniciação à letra “B”: identificação do fonema e do grafema; treino do grafema; exercícios de consciência fonológica.	94-95
	10:30 12:00	Projeto DigitALL: programar com ScratchJr. Realização de animação. Reprodução de vídeo. Preenchimento de um quiz sobre o tema.	
	14:00 15:00	Experiências: todos os objetos flutuam?	65
	15:00 16:00	Assembleia de turma: tarefas, análise do comportamento, propostas.	
	16:30 17:30	Jogos. Ginástica.	
TERÇA	09:00 10:00	Atendimento de Pais	
	10:30 12:00	Trabalhos alusivos ao Dia da Família.	
	14:00 15:00	Iniciação à letra “B”: identificação do fonema e do grafema; treino do grafema; exercícios de consciência fonológica.	96
	15:00 16:00	Resolução de situações problemáticas.	81 Ficha 42
	16:30 17:30	Exploração da obra “Sabes que também podes ralar com os teus pais?”	
QUARTA	09:00 12:00	Iniciação à letra “B”: identificação do fonema e do grafema; treino do grafema; exercícios de consciência fonológica. Realização de palavras cruzadas.	Ficha 21
	12:00 13:00	Números 16, 17, 18, 19, 20. Jogo das cartas dos números.	82 Ficha 43
	TPC	Caderno de TPC de POR	24
QUINTA	09:00 10:00	Número do Dia. Resolução de problemas.	
	10:30 12:00	Palavra do Dia. Iniciação à letra “G”: identificação do fonema e do grafema.	97-98
	RPF	Planificação do DAC “Direitos Humanos: Dia da Criança” Apreciação e debate. Definição de atividades e preparação de materiais. Análise dos manuais escolares a adotar no 1.º ano, na disciplina de Português.	
	14:00 15:00	À descoberta dos espaços da casa: planificação de prédio/moradia.	
16	15:00 16:00	T.E.A.: encontra as palavras/escreve as palavras.	
SEXTA	09:00 12:00	Exercícios de cálculo.	83-84
	12:00 13:00	Educação literária: “Corre, corre cabacinha”.	92-93
	TPC	Caderno de TPC de	

Agenda Semanal (13.05_17.05)

Agenda semanal	Segunda-feira 13.05	Terça – feira 14.05	Quarta – feira 15.05	Quinta – feira 16.05	Sexta – feira 17.05
	MADALENA	CAROLINA	CAROLINA	CAROLINA	CAROLINA
9h00 – 10h00	Número do dia Introdução ao grafema “B” (Lista de palavras)	Livre	Número do dia (15) Cartas da Autorregulação	Número do dia (16) Resolução de problemas	Número do dia (17)
10h00 – 10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30 – 12h00	Projeto DigitALL	Número do dia (14) Mural das emoções Palavra do Dia (Banana) Continuação do grafema “B” (Puzzle do B)	Grafema B (Palavras cruzadas)	Palavra do Dia (obrigado) Introdução ao grafema “G”	Estratégias de cálculo (Reta numérica + cálculos)
12h00 – 13h00	Almoço	Seminário	Jogos das Cartas dos Números (16, 17, 18, 19, 20)	Almoço	Livro “Desculpa” Semáforo da Calma
13h00 – 14h00			Livre		À descoberta dos espaços da casa (Planificação prédio/moradia)
14h00 – 15h00	Atividade experimental: Flutua ou não flutua?			T. E.A (Encontra as palavras/Escreve as palavras)	
15h00 – 16h00	Assembleia de Turma				

ANEXO F - Exemplos
Atividades(1.º CEB)

| | ' ' | | ' |



Descobre e pinta as palavras com a cor correta.

gato

lago

foguetão

galo

agulha

guitarra

régua

gota

papagaio

cogumelo

gaivota

gola

Encontra as palavras

Assinala as imagens que contêm a

letra r



- cereja
- rato
- borboleta
- estrela
- camarão
- relógio
- arco-íris
- rosa
- rebuçado
- flor
- raio
- carro
- urso

VAMOS ENCONTRAR PALAVRAS

1º sílaba

VO

+

2º sílaba

=

1º sílaba

+

2º sílaba

SO

=

1º sílaba

DO

+

2º sílaba

=

1º sílaba

Sa

+

2º sílaba

=

1º sílaba

+

2º sílaba

Ca

=

ANEXO G - Exemplos
Planificações (2.º CEB)

Planificações semana (14/02 – 16/02) – Ciências Naturais (6ºA e 6ºB)

Unidade temática: Sistema Respiratório

Aprendizagens essenciais:

a) Distinguir respiração externa de respiração celular; b) Interpretar informação relativa à composição do ar inspirado e do ar expirado e as funções dos gases respiratórios; c) Relacionar os órgãos respiratórios envolvidos na respiração branquial e na respiração pulmonar, com a sua função, através de uma atividade laboratorial, partindo de questões teoricamente enquadradas e efetuando registos de forma criteriosa; d) Relacionar o habitat dos animais com os diferentes processos respiratórios; e) Relacionar os órgãos do sistema respiratório humano com as funções que desempenham; f) Explicar o mecanismo de ventilação pulmonar recorrendo a atividades práticas simples; g) Distinguir as trocas gasosas ocorridas nos alvéolos pulmonares com as ocorridas nos tecidos; h) Discutir a importância da ciência e da tecnologia na identificação das principais causas das doenças respiratórias mais comuns; i) Formular opiniões críticas acerca da importância das regras de higiene no equilíbrio do sistema respiratório;

Turma/dias	Temas/ Subtemas/ Conteúdos	Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividade	Tem po	Recursos	Avaliação Indicadores Instrumentos
6º A (15/02) 6ºD (16/02)	Processos vitais comuns aos seres vivos: Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais - 6.4 Quais as principais causas das doenças	- Bronquite crónica; - Asma; - Pneumonia; - Enfisema pulmonar; - Cancro do pulmão; - Laringite. - Higiene;	- Indicar as principais causas das doenças respiratórias mais comuns; - Relacionar as doenças respiratórias com os sintomas; - Identificar as principais doenças	A aula inicia-se abordando o tema das doenças respiratórias e da importância da função respiratória para a saúde. Assim, será realizada uma atividade exploratória, em 6 grupos de 4 elementos. Para tal, será encenado um congresso médico relativo às doenças respiratórias. Será apresentado o alinhamento do congresso num PowerPoint, evidenciando as doenças a abordar. Desta forma será distribuída a cada grupo uma ficha médica de paciente com algumas informações acerca da doença atribuída. A partir da mesma os alunos deverão identificar as correspondentes características, causas, sintomas e	50 min	- PowerPoint Congresso; - Fichas médicas; - Material de pesquisa;	- Indica as principais causas das doenças respiratórias mais comuns; - Relaciona as doenças respiratórias com os sintomas; - Identifica as principais doenças respiratórias;

	respiratórias?		respiratórias ; - Respeitar as intervenções dos colegas; - Participar na discussão em grupo; - Cooperar com o grupo;	tratamento, recorrendo ao manual e a informação disponibilizada. Com isto, deverão, então, completar a ficha médica e estudar o caso de modo a conseguirem apresentá-lo, em grupo. Após o momento de trabalho, em grupo, os alunos deverão apresentar o seu caso clínico e as informações obtidas na sua pesquisa, à turma.			- Respeita as intervenções dos colegas; - Participa na discussão em grupo; - Cooperar com o grupo;
--	----------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Planificações semana (04/03 – 08/03) – Ciências Naturais (6ºA e 6ºD)

Unidade temática: Sistema Cardiovascular

Aprendizagens essenciais:

a) Descrever as principais estruturas do coração de diferentes mamíferos, através da realização de uma atividade laboratorial; b) Relacionar as características das veias, das artérias e dos capilares sanguíneos com a função que desempenham; c) Identificar os constituintes do sangue, relacionando-os com a função que desempenham, através de uma atividade laboratorial, efetuando registos de forma criteriosa; d) Relacionar as características do sangue venoso e do sangue arterial com a circulação sistémica e a circulação pulmonar; e) Discutir a importância dos estilos de vida para o bom funcionamento do sistema cardiovascular, partindo de questões teoricamente enquadradas; f) Aplicar procedimentos simples de deteção de ausência de sinais vitais no ser humano e de acionamento do 112;

Turma/ dias	Temas/ Subtemas/ Conteúdos	Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/atividade	Tempo	Recursos	Avaliação Indicadores Instrumentos
----------------	----------------------------------	-----------	--------------------------	-----------------------	-------	----------	------------------------------------------

<p>6ºD (04/03) 6ºA (05/03)</p>	<p>Processos vitais comuns aos seres vivos: Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais – Sangue humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leucócitos; - Eritrócitos; - Plaquetas; - Plasma; - Diapedese; - Fagocitose; - Coagulação; - Hemorragia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar a estrutura do sangue; - Identificar as funções dos principais constituintes; - Participar na elaboração do esquema; - Referir os conceitos da aula anterior; - Representar os constituintes do sangue, em percentagem; - Trabalhar de forma autónoma; - Enquadrar os conceitos aprendidos com o esquema elaborado 	<p>A aula será iniciada com a continuação do tema da aula anterior, constituintes do sistema cardiovascular, devendo os alunos referir as suas características apresentadas na atividade da aula anterior. Deste modo, será abordada especificamente a constituição do sangue, através de uma apresentação. Primeiramente, será construído um esquema com os alunos, sintetizando os conceitos abordados anteriormente (sangue, coração e vasos capilares – artérias, capilares e veias). Para isso, serão utilizados cartões identificadores com os nomes dos constituintes, devendo os alunos relacionar os mesmos, colocando-os no quadro, de forma correta.</p> <p>De seguida, serão apresentados os elementos figurados do sangue e o plasma, através de uma apresentação dinâmica, evidenciando as estruturas, características e as funções de cada um.</p> <p>Após este momento, será distribuído aos alunos uma representação de um tubo de ensaio para que os mesmos desenhem uma suposição da quantidade de plasma e elementos figurados, em percentagem, no sangue.</p> <p>Enquanto isto, as estagiárias circulam pela sala e observam o aluno que melhor representa a constituição dos</p>	<p>50 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões identificados; - Apresentação PowerPoint : - Tudo de ensaio: constituição do sangue; - Esquema resumo: Constituição do sistema cardiovascular; 	<ul style="list-style-type: none"> - Indica a estrutura do sangue; - Identifica as funções dos principais constituintes; - Participa na elaboração do esquema; - Refere os conceitos da aula anterior; - Representa os constituintes do sangue, em percentagem; - Trabalha de forma autónoma; - Enquadra os conceitos aprendidos com o esquema elaborado. (Grelhas de participação);
------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

				<p>diferentes elementos, para que o mesmo seja apresentado à turma.</p> <p>Por fim, será apresentado à turma a real constituição do sangue, em percentagens para que os alunos compreendam a sua divisão. De seguida, deverão desenhar a representação correta, no outro tubo de ensaio disponível.</p> <p>Por fim, será retomado o esquema inicial e serão adicionados os conceitos aprendidos ao longo da aula: plasma, leucócitos, eritrócitos e plaquetas.</p>			
<p>6ºD (05/03) 6ºA (07/03)</p>	<p>Processos vitais comuns aos seres vivos: Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais – Sangue humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leucócitos; - Eritrócitos; - Plaquetas; - Plasma; - Diapedese; - Fagocitose; - Coagulação; - Hemorragia; - Sangue venoso; - Sangue arterial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir sangue venoso de sangue arterial; - Indicar a estrutura do sangue e a função dos principais constituintes; - Comparar resultados de análises sanguíneas com os valores de referência; - Observar preparações de 	<p>A aula terá início abordado, novamente, o tema do sangue. Para isso, serão diversas atividades, relacionadas com o tema, por estações.</p> <p>Assim, os alunos deverão ser divididos em 4 grupos de trabalho, sendo, posteriormente, distribuídos por cada estação. As estações deverão funcionar de forma rotativa tendo uma duração de 10 minutos cada.</p> <p>Desta forma, na estação 1, será realizada uma atividade experimental de observação de uma preparação de sangue arterial e venoso. Nesta estação, os alunos deverão identificar as diferenças entre as amostras, distinguindo os elementos figurados e o plasma.</p>	<p>50 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guião de trabalho 1: Microscópio; - Microscópio; - Guião de trabalho 2: Análises clínicas; - Guião de trabalho 3: Pensa nisto; - Guião de trabalho 4: Sangue 	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue sangue venoso de sangue arterial; - Indica a estrutura do sangue e a função dos principais constituintes; - Compara resultados de análises sanguíneas com os valores de referência; - Observa preparações de

			<p>sangue ao microscópio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprir as atividades propostas em cada estação. - Trabalhar em grupo; - Cooperar com os colegas; - Discutir e justificar as suas ideias; - Apoiar os colegas com dificuldades; - Participar nas tarefas; 	<p>Na estação 2, serão analisadas análises clínicas, recorrendo a resultados de análises reais.</p> <p>De seguida, na estação 3, será pedido aos alunos para discutirem acerca de uma conceção alternativa sobre a cor do sangue venoso e arterial. Assim, os alunos deverão analisar uma conversa entre duas personagens, partilhando pontos de vista e posicionando-se numa teoria.</p> <p>Por fim, na estação 4, será proposto aos alunos que identifiquem as diferenças entre o sangue arterial e o sangue venoso, com apoio do manual. Para tal, deverão preencher o recurso com as características individuais de cada um.</p>		<p>arterial vs. Sangue venoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esquema Sangue arterial vs. Sangue venoso. 	<p>sangue ao microscópio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpre as atividades propostas em cada estação. - Trabalha em grupo; - Cooperar com os colegas; - Discute e justifica as suas ideias; - Apoia os colegas com dificuldades; - Participa nas tarefas;
6ºD (08/03)	<p>Processos vitais comuns aos seres vivos: Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nos animais – Constituição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coração; - Aurícula; - Ventrículo; - Septo; - Artéria aorta; - Artéria pulmonar; - Válvula; - Veia cava; 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever aspetos morfológicos e anatómicos do coração de um mamífero; - Legendar esquemas representativos da morfologia e da anatomia 	<p>A aula inicia-se com a apresentação de uma figura representativa do coração humano, sem legendas. Assim, através da figura, os alunos deverão, com auxílio dos cartões de identificação, corresponder às diferentes estruturas da imagem a sua respetiva legenda. Para isso, serão distribuídos cartões pelos alunos e os mesmos serão chamados, à vez, para irem até ao quadro colocar o cartão no local correto.</p>	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint Constituição do sistema cardiovascular humano; - Cartões de 	<ul style="list-style-type: none"> - Descreve aspetos morfológicos e anatómicos do coração de um mamífero; - Legenda esquemas representativos da morfologia e da anatomia do

	do coração humano	- Veia pulmonar.	do coração humano; - Participar na atividade; - Colocar a legenda no local correto; - Respeitar as intervenções dos colegas;	Após terminarem, os alunos deverão abrir o manual na página 80 e, em grande grupo, verificar se as legendas correspondem à estrutura representada. Em caso de erro, os alunos deverão colocar o braço no ar e dirigir-se ao quadro recolocando o cartão, no local correto. Para terminar a aula, será distribuído, aos alunos, um esquema com uma representação do coração para que os alunos façam a correspondência, entre as diversas estruturas e o seu nome, registrando na folha. Este esquema deverá ser colado no caderno como auxiliar de estudo.		identificação; - Esquema constituição do sistema cardiovascular humano;	coração humano; - Participa na atividade; - Coloca a legenda no local correto; - Respeita as intervenções dos colegas;
--	-------------------	------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO H - Notas de
Campo (2.º EB)

Notas de Campo	
Matemática – 6.ºA	
Segunda-feira (15 de janeiro)	
Tempo	Descrição
11h10-12h	<p>Os alunos entram na sala e reparam que, quer as mesas, quer as cadeiras se encontram molhadas devido à humidade. A docente pede à auxiliar papel para que a turma se possa sentar nas cadeiras e distribui o mesmo pelos alunos. Importa referir que toda esta logística atrasou a planificação da aula, fazendo com que a mesma só começasse 20 minutos após o suposto. A Professora refere que o teste será realizado na quarta-feira e começa a distribuir uma ficha de exercícios de revisão para o teste. No final, entrega um exemplar às estagiárias e afirma que maior parte dos exercícios que os alunos realizam são fichas criadas pela escola virtual, uma vez que os mesmos não têm capacidades para resolver os do manual.</p> <p>A Professora relembra que devem fazer os exercícios sozinhos para se prepararem para o teste.</p> <p>Ao longo do tempo de trabalho a Professora comenta que esta turma é mais “lenta” que a turma D, demorando mais a resolver os exercícios.</p> <p>Após algum tempo de trabalho e ainda sem todos os alunos terminarem, a Professora inicia correção da ficha. Denota-se que os alunos não possuem o conceito de fração consolidado no primeiro exercício da ficha em que pedia que pintassem $\frac{1}{2}$ de uma figura, uma vez que os mesmos questionam várias vezes se podiam pintar de uma ou de outra determinada maneira.</p> <p>Importa referir que as respostas dos alunos são sempre solicitadas pela Professora, não havendo uma iniciativa para participar e quando respondem, o fazem sem confiança, falando baixo e sem se perceber. Quando alunos respondem mal às questões, os restantes riem-se e fazem comentários negativos.</p> <p>Durante a correção, um aluno chama a Professora para dizer que um aluno da Turma de Acolhimento E.L. não percebe o que é para fazer, mesmo já tendo ido ao dicionário. A Professora vai ter com o aluno, apontando para o caderno e referindo que não o consegue ajudar por não saber falar inglês.</p> <p>Existem vários momentos em que a Professora permanece em silêncio para que os alunos parem de conversar e de brincar, levando a que a correção da ficha seja feita “a correr” e sem explicação dos exercícios/respostas.</p>
Quarta-feira (17 de janeiro)	
Tempo	Descrição
10h20-12h	<p>Os alunos entram na sala, e sentam-se no lugar. A Professora distribui as fichas de avaliação viradas para baixo para que nenhum aluno comece antes dos restantes colegas. Antes de dar início à realização da ficha de avaliação, a Professora lê em conjunto as questões com o intuito de esclarecer dúvidas que possam existir. A</p>

	<p>Professora pede que os alunos parem de conversar e que se concentrem na tarefa.</p> <p>Durante a realização do teste a Professora interrompe para pedir silêncio e pede que os alunos se virem para a frente.</p> <p>A dada altura a Professora percebe que uma aluna P.G. não se encontra no seu lugar e questiona a mesma acerca do motivo que a levou a trocar de lugar ao que a aluna responde: “O I.C. é que quis trocar comigo!”</p> <p>A Professora mostra-se indignada e pergunta a razão de não a terem avisado sobre o assunto, antes de repreender os alunos acerca das regras e da planta de sala de aula e pedir que a aluna se sente na primeira fila, perto da sua secretária.</p> <p>Depois disto os alunos continuam o teste.</p> <p>Denota-se que existem alunos que terminaram a ficha de avaliação muito tempo antes deste acabar, acabando por ficar a olhar para os colegas.</p> <p>Entra uma funcionária na sala com outro aluno que afirma que se esqueceu de uma bola na sala. A turma olha à sua volta para ver se a encontra, e continua a realizar os exercícios.</p> <p>Alguns alunos conversam e tentam copiar as respostas uns dos outros, o que faz com que a docente esteja em constante alerta e repreensão.</p> <p>Posto isto, todos os alunos terminam o teste no tempo proposto e a Professora, após recolher os mesmos, pede que os alunos passem o sumário do quadro para o caderno.</p> <p>A aula termina com a correção de um exercício que tinha ficado pendente. Durante a correção, percebe-se que os alunos têm dificuldades no tema das frações, não distinguindo uma fração equivalente de uma irredutível.</p>
Sexta-feira (19 de janeiro)	
Tempo	Descrição
10h20-11h10	<p>Os alunos entram na sala e demoram algum tempo a sentar-se. A Professora questiona o porquê de não tirarem o material visto que nenhum aluno o fez. Uma vez que a turma não está completa a docente questiona os alunos acerca dos elementos que faltam.</p> <p>Alguns alunos conversam uns com os outros, enquanto a Professora abre o computador e projeta no quadro os conteúdos para a aula.</p> <p>Posto isto, os alunos abrem o manual na página 124 e a Professora projeta um vídeo no quadro acerca da ordenação de frações.</p> <p>Quando perguntados sobre quem comeu mais chocolate, os alunos responderam que os dois comeram a mesma coisa. No entanto, o mesmo não é possível verificar uma vez que os chocolates não estão divididos em partes iguais.</p> <p>A Prof. explica que, para se compararem, é necessário que as frações tenham o mesmo denominador. O vídeo explica o conteúdo e a ideia, através de animações. A Prof. percebe que os alunos não estão a perceber e coloca o vídeo em pausa, para explicar aos alunos a ideia de o denominador ser o mesmo.</p> <p>Explica que o mesmo pode ser feito através do mínimo múltiplo comum ou através dos divisores e demonstra com alguns exemplos.</p>

	<p>Os alunos parecem saber as tabuadas e respondem às questões da docente. Posto isto, a mesma pede para os alunos fazerem o exercício 1 e 3 da pág. 125 do manual. A Professora entra em confronto com uma aluna que lhe responde constantemente em tom de provocação.</p> <p>A Professora muda uma das alunas de lugar e circula pela sala para ver as resoluções dos alunos. A Docente diz ao grupo que a única aluna que está a fazer o exercício de forma correta é a A.B. e por isso resolve a questão com os alunos em grande grupo. Os alunos parecem continuar sem perceber o exercício e o que é para fazer. A professora pede aos alunos para lhe mostrarem as resoluções e vai circulando pela sala. Aos alunos que não resolveram os exercícios, a professora pede o número e aponta no caderno.</p>
Segunda-feira (22 de janeiro)	
Tempo	Descrição
11h10 – 12h	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos lugares. A Professora escreve o sumário no quadro e informa os alunos que irá entregar as fichas de avaliação.</p> <p>A reações dos alunos demonstram indiferença, sendo que alguns festejam por ter atingido a positiva. Enquanto a Professora entrega os testes, os alunos fazem comentários e comparam as notas uns com os outros. Enquanto isto, um aluno que faltou à aula do teste, senta-se na mesa da docente para a realização do mesmo.</p> <p>Após a entrega do teste, a docente pede aos alunos que abram o manual na pág. 128. A Professora pede para os alunos fazerem silêncio, dizendo que quem não cumprir terá de escrever as regras de sala de aula no caderno.</p> <p>Depois disso, a professora relembra que na última aula falaram sobre a comparação de frações, reforçando a necessidade de o denominador ser o mesmo. Desta forma, informa os alunos que irão aprender a adicionar e subtrair frações, e projeta no quadro um exercício da escola virtual.</p> <p>A Professora chama a T.M. à atenção e dois alunos começam a gozar com a colega, levando a mesma a mandá-los calar.</p> <p>Enquanto a Professora explica o exercício os alunos parecem entediados e distraídos do que está a ser dito.</p> <p>O Professor de Educação Física interrompe a aula e informa que dois alunos não entregaram a autorização para o torneio do dia seguinte.</p> <p>Depois do Professor sair, a turma continua a resolver o exercício em grande grupo, no entanto, apenas alguns alunos acompanham e participam. Uma aluna interrompe para questionar o que é o denominador e o que corresponde ao numerador, revelando que não está a acompanhar o raciocínio.</p> <p>A Professora passa algumas animações da escola virtual que demonstram o raciocínio necessário à adição de frações, mas nenhum dos alunos está com atenção, o que a faz reforçar a importância de consolidar os conteúdos anteriores para perceber e aprender os novos.</p>

	<p>A animação da escola virtual continua, mas os alunos não percebem a estratégia demonstrada, o que faz com que comecem a refilar e barafustar sobre o assunto. A Professora passa à frente a animação e começa a resolver uma adição com os alunos, que demonstram dificuldades nas operações de multiplicar.</p> <p>A Professora pede para os alunos copiarem do quadro, para o caderno as regras da adição e subtração de frações</p>
Quarta-feira (24 de janeiro)	
Tempo	Descrição
10h20 – 12h	<p>Os alunos entram na sala depois do toque, mas a Professora informa-os que a aula será dada noutra sala devido a um projeto de Ciências. Desta forma, a turma desloca-se para outro pavilhão. Os alunos sentam-se e começam a tirar o material necessário, enquanto a Professora distribui os testes dos alunos que faltaram na última aula.</p> <p>A Professora informa que os alunos ainda não fizeram a correção do teste de avaliação por causa de um aluno que ainda não a tinha realizado. Desta forma, a docente informa os alunos que a aula iniciará com a correção do teste. Os alunos escrevem o sumário no caderno e demonstram alguma resistência em corrigir o teste. Ainda assim, a docente começa a corrigir os exercícios no quadro, lendo para a turma e perguntando aos alunos a resposta. Durante a correção, a Professora relembra o conceito de polígono convexo, côncavo e regular, mas os alunos parecem não compreender os mesmos. A docente reforça que nenhum aluno foi capaz de responder corretamente ao exercício 1 revelando a falta de estudo da turma.</p> <p>Uma vez que a maioria dos alunos não trouxe o teste, a Professora resolve projetar o enunciado do mesmo, para a turma conseguir acompanhar o exercício.</p> <p>A correção do teste continua e revela que, maior parte dos alunos, não conhece nem está à vontade com os conceitos e conteúdos abordados. Uns alunos conversam, outros desenham e outros olham para o projetor, à medida que a Professora avança nas questões.</p> <p>A Professora revela à turma que o exercício 2 foi bastante complicado uma vez que a turma não sabe o algoritmo da adição, demonstrando a falta de pré-requisitos do 1.º ciclo. Posto isto, o exercício 2 é corrigido em grande grupo, enquanto os alunos copiam para o teste, a lápis, a correção.</p> <p>A Professora continua a correção do teste, pedindo auxílio aos alunos na correção dos exercícios, sendo que apenas um grupo de alunos participa na mesma.</p> <p>A T.M. sempre que é chamada a responder afirma que não sabe nata e intitula-se como “burra de mais” para fazer contas ou interpretar enunciados.</p> <p>A Professora continua a correção do teste, mas necessita, várias vezes, de a interromper devido à agitação e distração dos alunos que conversam e não estão interessados.</p> <p>Após a correção do teste, é lembrada a regra de colocar o mesmo denominador na adição de frações. A docente projeta no quadro um</p>

	<p>exercício da escola virtual, pedindo aos alunos que o resolvam no caderno. Enquanto isso, a docente circula pela sala, de modo a verificar quem realiza e quem não realiza o exercício.</p> <p>Após o tempo definido para a execução da tarefa, a docente revela à turma que apenas o R.F. acertou na resposta. A T.M. responde à Professora, e a docente repreende-a dizendo que a mesma não estudou nem se deu ao trabalho de recorrer ao caderno diário para perceber a regra e a estratégia. De forma a consolidá-la, a Professora projeta no quadro uma animação da Escola Virtual e de seguida indica que na subtração, o mecanismo é o mesmo.</p> <p>Após exemplificar uma operação de subtração de frações, a docente questiona os alunos se há dúvidas, ao qual o B. S. afirma que não percebeu nada. A Professora começa a falar com o aluno e percebe que o mesmo não conhece o conceito nem de fração, nem de numerador e denominador, o que leva a Professora a reforçar a importância de estudar os conteúdos e os exercícios, dizendo que não pode estar sempre a dizer a mesma coisa.</p> <p>A aula termina, após observarem a animação e a Professora pedir para os alunos copiarem para o caderno o exemplo da mesma.</p>
Sexta-feira (26 de janeiro)	
Tempo	Descrição
10h20 – 11h10	<p>Os alunos chegam à sala às 10h30 devido à marcha de comemoração do Dia Mundial da Paz.</p> <p>Quando entram na sala, uma aluna pergunta se a aula será livre visto que é o último dia do 1.º semestre, ao que a Professora responde que não devido a estarem muito atrasados no programa.</p> <p>Após a escrita do sumário, a Professora projeta no quadro uma animação da Escola Virtual acerca da adição e subtração de frações, informando os alunos que a aula será dedicada a exercícios sobre o tema.</p> <p>A Professora resolve a adição em grande grupo para reforçar aos alunos a necessidade de o denominador ser o mesmo e, posteriormente, pede aos mesmos que resolvam sozinhos uma subtração.</p> <p>Alguns alunos começam a tentar resolver a expressão, mas maior parte da turma conversa uns com os outros, distraídos da tarefa pedida.</p> <p>Alguns minutos depois, a Professora circula pela sala com o intuito de perceber quem está a fazer o exercício e quem não está a trabalhar, acabando por corrigir alguns erros dos alunos.</p> <p>Após verificar todos os alunos, a docente resolve, com a ajuda de alguns alunos, a subtração no quadro, pedindo que os mesmos passem a resolução para o caderno.</p> <p>À medida que os alunos vão terminando, a docente começa a distribuir a fichas de auto e hetero avaliação, para que os alunos preencham a grelha relativa à prestação dos mesmos no 1.º semestre. Enquanto os alunos preenchem a grelha de autoavaliação, levantam dúvidas acerca dos indicadores da mesma, revelando não compreender o que significam.</p>

	No final, os alunos dizem em voz alta a nota que acham merecer na disciplina, sendo maior parte das vezes correspondente à nota dada pela Professora .
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Notas de Campo	
Ciências Naturais– 6.ºA	
Terça-feira (16 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20-9h10	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos seus lugares. Na sala já se encontrava a psicóloga da escola com uma apresentação projetada no quadro.</p> <p>A psicóloga começa por falar da existência do Programa de Educação para a Saúde e explica que a aula será para mostrar e jogar com os alunos o jogo: “<i>Whatsup – Tu decides</i>”, que tem como objetivo prevenir e discutir alguns princípios e cuidados na utilização da internet. O jogo é composto por várias afirmações com que os alunos devem ou não concordar, levantando o braço no ar, através do sinal de “<i>like</i>” ou “<i>dislike</i>”, respetivamente. Na primeira afirmação “Tudo o que se lê na internet é verdade”, todos os alunos discordaram, o que demonstra que existe uma unanimidade quanto a esta questão. A psicóloga pede alguns exemplos em que isto se verifique ao qual vários alunos respondem com tendências do <i>TikTok</i>.</p> <p>À medida que realizam o jogo, a informação é traduzida, pela psicóloga, para inglês de forma que os alunos da Turma de Acolhimento acompanhem a sessão, no entanto apenas um aluno participa e parece compreender o que é dito, levando à conclusão que os restantes 3 alunos não percebem inglês.</p> <p>Após esta primeira afirmação é discutido a veracidade e a credibilidade, enfatizando a importância do apoio e do aconselhamento da família e dos professores.</p> <p>Ao longo da sessão são discutidos assuntos como jogos de aposta, jogos online e os vícios criados pelos mesmos.</p> <p>Importa referir que se notou um grande entusiasmo por parte dos alunos na discussão dos diferentes temas, estando os mesmos ativos e envolvidos na sessão.</p>
Quarta-feira (17 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20-9h10	<p>Os alunos entram na sala, e a docente começa a escrever o sumário no quadro. A Professora dá aos alunos, que ainda não a realizaram, a ficha de avaliação, mas alguns momentos depois lembra-se que é dia de teste de matemática e que não faz sentido os alunos fazerem dois testes. Após marcar as faltas pergunta se os alunos querem saber as notas dos testes, oralmente, uma vez que não podem ser entregues devido à existência de alunos que ainda não o tinham realizado.</p> <p>Quando chamados um a um, maior parte dos alunos afirma que quer saber a nota, no entanto, 4 elementos pediram à Professora para não dizer a nota, afirmando que não queria saber. No final da aula, as</p>

	<p>estagiárias perguntaram a nota dos alunos que não quiserem saber, ao que a docente respondeu que tinham todos tido “Insuficiente”. Depois disto, a docente pede que os alunos abram o manual na pág. 50 e informa que irão entrar numa nova unidade, devendo os mesmos ler e observar as imagens das páginas do manual.</p> <p>Alguns dos alunos leem, mas existem alguns alunos agitados a conversar, o que leva a Professora a chamar à atenção, várias vezes. Após algum tempo, a Professora questiona os alunos acerca da formação de energia no organismo. Os alunos participam e respondem às questões levantadas pela docente. São discutidos os constituintes do ar, o que é e onde ocorre a respiração externa. Enquanto alguns alunos se encontram interessados e a participar, alguns estão a desenhar e a rabiscar no caderno/manual.</p> <p>Após discutirem alguns conceitos sobre a respiração celular a Professora Projeta no quadro uma apresentação sobre o tema, no qual se encontram esquematizado o que foi falado em grande grupo. Os alunos começam a passar para o caderno o que está escrito no quadro, inclusive os que fazem parte da Turma de Acolhimento. A Professora começa a projetar um vídeo da escola virtual sobre a vida no planeta, mas interrompe-o uma vez que toca e a mesma tem que ir dar aula noutra sala.</p>
Quinta-feira (18 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h	<p>A aula inicia com os alunos a sentarem-se no seu lugar e a tirarem o material das mochilas. A professora a escreve o sumário no quadro, informando os alunos que vão continuar a ver o vídeo que foi interrompido na aula passada, mas antes disso, começa por fazer algumas questões sobre os conceitos abordados na aula anterior, utilizando estas questões para avaliar os alunos (marca um + em quem acerta e um – em que erra).</p> <p>Professora: “A semana passada falámos sobre o quê?” A.V. responde “Respiração celular” Professora: “A respiração celular ocorre onde?” B.S responde “Nos pulmões” Professora: “A respiração celular vai produzir o quê?” Um aluno responde “Bolo alimentar” Professora: “Quais são os produtos que entram na célula?” São vários os alunos que respondem de forma errada, o que leva a Professora a reforçar a importância de rever os conteúdos que dão na aula e que é esse o objetivo de passarem as coisas para o caderno.</p> <p>Professora: “Para produzir energia, quais são os produtos que entram na célula?” Alunos: “Água e oxigénio” “Nutrientes e oxigénio” Enquanto são realizadas as questões, a Professora interrompe porque uma aluna não para de conversar. Professora: As trocas gasosas ocorrem onde? Aluno: Nos pulmões.</p>

	<p>Posto isto, a Professora abre a escola virtual e projeta o vídeo interrompido na aula anterior. A maior parte dos alunos assistem ao vídeo atentamente, prestando atenção ao que é abordado, no entanto existem alguns elementos que desenham e rabiscam.</p> <p>Depois disto, a Professora entra na escola virtual e partilha, com a turma, um vídeo acerca da respiração pulmonar. O vídeo para várias vezes devido à falta de internet. Enquanto isto duas alunas não param de mexer no material, criando ruído.</p> <p>Uma aluna pergunta o que são os alvéolos pulmonares ao que a Docente responde que quando abordarem o sistema respiratório, aprenderão mais sobre os mesmos.</p> <p>Depois do vídeo é realizado, em grande grupo, um exercício de verdadeiro e falso. Em 5 questões, a turma acerta apenas em 2, levando a Professora a reforçar que os alunos estão desatentos e não absorvem as ideias.</p> <p>Depois disto a docente pede que os alunos abram o manual na página 52 e começa a falar da ventilação pulmonar: inspiração e expiração, abordando novamente a constituição do ar. Alguns alunos ouvem a Professora, outros estão desatentos, a olhar para o vazio ou a mexer no material. Alguns alunos levantam questões sobre a temperatura do ar que respiram e a Professora faz a distinção entre o ar nas diferentes estações do ano e em diferentes lugares.</p> <p>A Professora interrompe a aula para chamar o V.F. à atenção, dizendo que o aluno está diferente do que era, que conversa mais, que está desatento e agitado, reforçando que o aluno deve estar em silêncio a ouvir.</p>
Terça-feira (23 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20 – 9h10	<p>Os alunos entram na sala e passam o sumário do quadro. 7 alunos estão a faltar por causa do Corta-Mato entre escolas e por isso, a Professora pede para que os alunos em sala não se esqueçam de partilhar os apontamentos com os restantes.</p> <p>A Professora relembra o tema da última aula e começa com as questões habituais de início de aula. Questiona o que é a respiração celular e em que estrutura do organismo ocorre a mesma. Alguns alunos colocam o dedo no ar para responder, mas os que são chamados erram a resposta. A docente aproveita o momento para rever conteúdos e toma nota dos alunos que acertaram as respostas.</p> <p>De seguida, pede aos alunos que abram o manual na página 55 e começa a falar na respiração de outros animais. Posteriormente pede aos alunos que leiam as duas páginas, enquanto projeta no quadro a animação da Aula Digital sobre o tema. Os alunos são convidados a definir o tipo de respiração correspondente aos diferentes animais, falando da respiração traqueal, pulmonar, cutânea e braquial.</p> <p>Após a animação, a Professora projeta um Powerpoint da escola virtual com os conceitos abordados e pede aos alunos que passem os mesmos para o caderno diário.</p>
Quarta-feira (24 de janeiro)	

Tempo	Descrição
8h20 – 9h10	<p>A aula começa com os a sentarem-se no seu lugar e a tirarem o material necessário. Antes de escrever o sumário no quando, a Professora projeta o slide que os alunos não conseguiram passar na última aula, para que o façam.</p> <p>Alguns alunos começam a passar para o caderno, enquanto outros encontram-se a olhar para o vazio, ou para fora da sala, sem fazer nada.</p> <p>Enquanto isto, a Professora faz a chamada, registando os alunos que estão a faltar.</p> <p>O slide projetado fala dos diferentes tipos de respiração dos animais (traqueal, cutânea, pulmonar e branquial). A Professora faz algumas questões acerca dos conceitos abordados.</p> <p>Depois disso, a docente projeta um vídeo sobre os órgãos envolvidos na respiração branquial e escreve o sumário no quadro para os alunos passarem para o caderno.</p> <p>A docente recorre a um vídeo de uma atividade experimental na Escola Virtual, na qual são dissecadas as vias respiratórias de um peixe. Os alunos mostram-se enojados e começam a fazer comentários sobre a experiência, demonstrando falta de atenção para os conceitos apresentados.</p> <p>Posto isto, a Professora projeta no quadro um slide sobre a estrutura das vias respiratórias do peixe e pede aos alunos que copiem, as mesmas, para o caderno.</p>
Quinta-feira (25 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10 – 13h	<p>A Professora já se encontrava na sala com uma apresentação sobre a respiração pulmonar projetada no quadro. Os alunos sentam-se no lugar e começam a passar o sumário no caderno. A docente começa por referir os conteúdos abordados na aula anterior e inicia as perguntas habituais sobre os mesmos.</p> <p>Pergunta o que é a respiração branquial ao R.F. mas o aluno não sabe responder. Depois disso são realizadas perguntas sobre o processo e o funcionamento da respiração branquial. A grande maioria dos alunos não sabe responder, sendo sempre os mesmos elementos a colocar o braço no ar para participar.</p> <p>A Professora começa a apresentar o mecanismo da respiração pulmonar, com auxílio à aula digital.</p> <p>Após falar sobre a constituição do ar, a docente projeta um esquema acerca dos diferentes tipos de respiração.</p> <p>Depois de os alunos passarem o esquema, a Professora realiza em grande grupo, um exercício de verdadeiro e falso, disponível na Aula Digital. Enquanto realiza o exercício, são revistas algumas características dos animais como a pele e o revestimento, o habitat.</p> <p>A T.M. é chamada a responder, mas a aluna não está a acompanhar o exercício, o que leva a docente a repreendê-la e tomar nota da sua participação.</p> <p>Antes da aula terminar, a Professora pede que os alunos passem para o caderno diário os slides projetados, anteriormente.</p>

	<p>Enquanto isso, a docente realiza a chamada e marca falta aos alunos que não estão presentes.</p> <p>A aula termina com a realização da autoavaliação da disciplina.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Matemática – 6.ºD	
Segunda-feira (15 de janeiro)	
Tempo	Descrição
10h20-11h10	<p>Os alunos entram na sala de aula e a professora distribui papéis para os alunos limparem as mesas, uma vez que estão completamente molhadas da humidade. Os alunos limpam as mesas e as cadeiras sem grande organização. De seguida, a professora escreve o sumário e distribui as fichas de trabalho 3, com a matéria correspondente às frações (adição e subtração). Os alunos resolvem individualmente e questionam diversas vezes a professora com dúvidas, sendo que a mesma responde sempre, apesar de alguns alunos continuarem confusos. Um aluno questiona a professora, novamente, sobre uma questão e a mesma responde “O aluno x já fez essa questão. Têm de estar atentos”.</p> <p>A professora resolve algumas alíneas com os alunos e não conseguem corrigir a ficha, por falta de tempo.</p>
Quarta-feira (17 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h	<p>Os alunos entram na sala, devagar e demoram a sentar-se. A professora insiste com os alunos para se despacharem, no entanto os alunos não ligam muito.</p> <p>Ao mesmo tempo, alguns alunos confrontam-se entre si, com nomes e gestos provocadores.</p> <p>Enquanto os alunos se sentam a professora escreve o sumário: “Correção da ficha de trabalho 3”. Deste modo, a professora inicia a correção da ficha de trabalho, acerca dos polígonos e da soma dos ângulos internos e externos dos triângulos, realizada na aula anterior.</p> <p>A professora vai questionando os alunos, sobre os resultados das questões e os alunos vão respondendo, ainda que falhem por vezes. A professora escreve e resolve os exercícios no quadro e a maior parte dos alunos copia as respostas para o caderno.</p> <p>Alguns alunos conversam, paralelamente, entre si, com os colegas do lado e da frente.</p> <p>A professora interrompe essas conversas e pede a alguns alunos para responderem às suas questões.</p> <p>A aluna C.C. encontra-se distraída a desenhar numa folha e a professora retira-a, dizendo que vai entregar ao diretor de turma. De seguida, retoma a correção e quando termina informa os alunos “Estudem as três fichas bem. É a matéria para o teste.” Uma aluna interrompe perguntando “É amanhã o teste não é?”. A professora responde, indignada que sim. De seguida pergunta “Têm dúvidas</p>

	onde?”. Os alunos não respondem e a professora pede aos alunos que arrumem o material e se preparem para sair. Quando o toque da escola toca, os alunos saem após a autorização da professora.
Quinta-feira (18 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20-10h00	<p>Os alunos sobem com a Professora para a sala. Entram aos poucos e sentam-se nos seus lugares. A professora pede que coloquem as mochilas no meio da mesa para criar uma barreira. A professora pede a alguns alunos específicos para trocar de lugar com colegas. Os mesmos levantam-se e trocam o lugar, sem questionar. Após este momento, a professora distribui o enunciado do teste de avaliação e pede aos alunos para não o virarem para cima. De seguida, pede aos alunos para o virarem e inicia a leitura.</p> <p>Interrompe para dizer aos três alunos que fazem um teste diferente para esperarem um pouco antes da professora distribuir o teste dos mesmos (teste adaptado).</p> <p>Uma aluna pergunta “Posso fazer a lápis?”. A professora responde “Os cálculos não podem ser apagados. Eu tenho de ficar com eles aí”. De seguida, a professora continua a leitura e explicação do teste e os alunos acompanham, com alguma atenção. Acaba de ler o enunciado e diz: “Bom trabalho”. A professora volta a ler o teste, agora para os meninos com um teste adaptado.</p> <p>Os alunos iniciam o teste. A professora avisa que os três meninos podem utilizar as tabuadas como forma de auxílio, enquanto os restantes devem escrevê-las numa folha de rascunho, se precisarem. Um aluno interrompe com uma questão alheia ao teste “Alguém tem um lenço?”.</p> <p>Os alunos mantêm-se em silêncio. As 9h30 a professora pergunta se todos acabaram o teste. No entanto, ainda nenhum aluno terminou. Os alunos terminam e a professora começa a recolher os testes. Alguns alunos continuam a fazer.</p> <p>Aos alunos que já terminaram, a professora pede para retirarem o manual. A professora pede aos alunos para fazerem silêncio porque os colegas estão a terminar o teste e avisa que quem não cumprir as regras tem de escrever regras de sala de aula, no caderno x vezes. A professora escreve o sumário no quadro e pede aos alunos para abrirem o manual na página 124.</p>
Segunda-feira (22 de janeiro)	
Tempo	Descrição
10h20-11h10	<p>Os alunos entram na sala e a professora escreve o sumário da aula passada (Ficha de avaliação) e o sumário da aula atual (Adição e subtração de frações). De seguida, pergunta aos alunos se já aprenderam a comparação de frações e os alunos respondem todos que não.</p> <p>Deste modo, a professora reescreve o sumário e os alunos copiam. Após este momento, a professora mostra um vídeo da Escola Virtual e interrompe para fazer pequenas explicações. A maior parte dos alunos parece estar a seguir a professora.</p> <p>A professora pede aos alunos para copiarem o esquema do vídeo acerca da ordenação das frações para o caderno.</p>

	<p>Avisa os alunos que se estão a portar mal que terão de escrever no caderno 15 vezes “Tenho que respeitar os meus colegas”.</p> <p>A professora refere que a aluna M.P. e o aluno H.M. têm de trocar de lugar, por agora, nas aulas de matemática. Os alunos levantam-se, sem questionar, e mudam de lugar.</p> <p>Um aluno S. G. M. levanta-se e vai ao encontro da professora para lhe pedir ajuda. A professora responde à sua pergunta e esclarece a dúvida. Os alunos trabalham a pares.</p> <p>A aluna C. C. faz um cometário sobre um colega e a professora manda-a escrever a frase, no caderno, 15 vezes.</p> <p>Um aluno queixa-se que o colega do lado lhe estragou a caneta e a professora tenta ajudar e arranja a mesma.</p> <p>Após este momento, a professora circula pela sala e ajuda, individualmente, alguns alunos, com duvidas na resolução dos exercícios (pág. 125 – ex 1 e 3).</p> <p>A professora está constantemente a mandar os alunos ficar em silêncio.</p> <p>“Vamos só fazer a correção do primeiro e o segundo fazemos na próxima aula.”</p> <p>O aluno L.P. pergunta à professora se vai entregar os testes e a professora responde com a cabeça que sim. O aluno responde “yeiiii”.</p> <p>A professora segue a aula e começa a correção do exercício, no quadro.</p> <p>De seguida, começa a distribuir os testes. Os alunos reagem com risos e partilham as notas com os colegas.</p> <p>A aluna L.B. pergunta à C.C. a sua nota. Esta responde “Muito bom”. E a L.B. responde “Só falta melhorares o comportamento...”.</p>
Quarta-feira (24 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h00	<p>Os alunos entraram na sala, sem a professora, e sentam-se nos lugares com grande agitação. As estagiárias chamam a atenção e os alunos sentam-se.</p> <p>Uma aluna entra e diz que a professora pediu para mudarem de sala. Os alunos levantam-se em grande confusão e saem à procura da professora.</p> <p>Os alunos entram na nova sala e procuram lugares para se sentarem “sentem-se nos lugares normais desta sala”</p> <p>A aula começa com 20 minutos de atraso.</p> <p>A professora escreve o sumário “Aula 59: adição e subtração de fracos” e os alunos copiam para o caderno.</p> <p>A professora pergunta: “Vocês vão ao mega sprint?” “Sim, não temos falta, pois não?” “Têm e depois o DT justifica. Eu vou estar na aula para quem aparecer”.</p> <p>A professora escreve no quadro a página do trabalho de TA (p.125) e coloca os exercícios no quadro (frações).</p> <p>A professora pergunta “O que tem de acontecer para compararmos frações?” Vários alunos respondem ao mesmo tempo: “Tem de ter o mesmo denominador”.</p>

	<p>Assim, corrigem o trabalho em conjunto. Os alunos vão respondendo sem serem questionados.</p> <p>Um aluno H. M. responde que é mais fácil fazer o exercício por desenhos. Imaginar as partes e vê logo qual é maior e menor. A professora responde que para os colegas não é fácil ver isso... e que pode não dar. Fica reticente.</p> <p>Para concluir a professora diz “para comparar frações precisamos de ter o mesmo denominador nas duas frações. Só depois podemos comparar”.</p> <p>A professora projeta exercícios no quadro da escola virtual acerca da adição e subtração de frações e explica aos alunos, pela primeira vez, como realizar os mesmos. Alguns alunos acompanham a professora, outros estão dispersos.</p> <p>Um aluno C.F. está deitado com a cabeça na mesa, alheio à aula. A professora diz “Têm de estar com atenção ao vídeo para depois explicar por cima”. Os alunos veem o vídeo e a professora para explicar e volta a colocar o vídeo. Os alunos respondem às perguntas da professora.</p> <p>Uma aluna E. L. responde errado e os colegas gozam. A aluna responde para a turma “Vocês também só gostam de julgar as pessoas...”.</p> <p>A professora chama atenção a uns alunos que estão distraídos. De seguida, a professora tenta explicar aos alunos uma forma diferente de reduzir a fração ao mesmo denominador utilizando o Mínimo múltiplo comum entre 12 e 15. Explica que os alunos terão de determinar os múltiplos de 12 e de 15 mas quando vê que os alunos não estão a perceber, a professora recua e não explica mais. Posto isto, avança para os exercícios e chama alguns alunos para responderem, aos poucos.</p> <p>Uma aluna não entende e a professora volta a explicar.</p> <p>Toca para a saída e a professora manda os alunos arrumar e sair.</p>
Quinta-feira (25 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20-10h00	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos lugares. A professora pede às estagiárias para irem até à reprografia buscar as fichas de autoavaliação de final de semestre.</p> <p>De seguida, escreve o sumário: “Aula 60 e 61: Correção da ficha de avaliação. Autoavaliação”.</p> <p>A professora diz aos alunos: “Coloquem a ficha à vossa frente, podem corrigir na própria ficha a lápis.”</p> <p>A professora repreende um aluno que ainda se encontra em pé, perto da mesa de trabalho: “Oh N.P. Chega atrasado, fala, não tira as coisas..”.</p> <p>A professora projeta o teste no quadro e pede a um aluno T.C. para vir até ao quadro corrigir o primeiro exercício. Pede-lhe para não trazer a ficha e diz-lhe que tem de explicar, aos colegas, o exercício. A professora vai chamando alguns alunos ao quadro.</p> <p>Uma aluna mostra dificuldade em executar uma soma, no quadro, $(45 + 45)$ e uma aluna E.L. pergunta se pode ajudar a colega com</p>

	<p>uma estratégia. Diz em voz alta e a professora, ao ouvir, vai ajudar a aluna com dificuldades.</p> <p>Um aluno C.F. bate à porta às (9h01) e entra na sala. A professora pergunta porque é que o aluno chegou a esta hora e onde é que ele esteve (se não esteve na sala dos AA) e, no fim, diz que o aluno tem falta.</p> <p>A professora prossegue com a correção, pedindo aos alunos para irem ao quadro, um a um, por exercício. No quadro, a professora ajuda os alunos.</p> <p>Uma aluna E.L. intervém dizendo “Professora, demorámos 1 hora a fazer a correção de 3 exercícios.”</p> <p>A professora responde “Despachem-se, porque às 9h30 temos de parar e fazer a autoavaliação.” A mesma aluna sugere “Porque é que a professora não coloca a correção da Classroom e nós fazemos a correção como TA?”. Os alunos reagem, contrariando.</p> <p>A professora corrige mais 2 exercícios, oralmente e diz “Pronto a 8, a 9, a 10 e a 11 fica para TA e enviam ara a Classroom”.</p> <p>De seguida, distribui as folhas de autoavaliação e explica aos alunos como devem responder.</p> <p>Muitos alunos têm dúvidas a responder à ficha e a professora está constantemente a responder a dúvidas.</p> <p>Quando terminam de responder, a professora pede aos alunos para dizerem, em voz alta, a nota final do semestre para a professora confirmar nas suas grelhas. De repente, gera-se uma confusão na sala e a professora pede para os alunos abrirem o manual, sem terminal a partilha.</p> <p>Escreve no quadro (pág. 125: ex. 1.2; 1.6; 1.8) e os alunos resolvem, individualmente, no caderno. Passados 5 minutos, a professora pede aos alunos para arrumarem e termina a aula.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ciências Naturais– 6.ºD	
Segunda-feira (15 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20-9h10	<p>Os alunos entram na sala de aula, limpam as mesas e enquanto se sentam um aluno questiona a professora: “São aquelas as estagiárias?” A professora responde “Sim, são as professoras estagiárias”. A professora escreve o sumário no quadro e os alunos copiam. De seguida, os alunos apresentam-se um a um e as estagiárias igual. Por fim, a professora realiza a sua apresentação e dá início à aula.</p> <p>A professora liga o projetor e apresenta o PowerPoint da respiração celular. A professora lê os slides e explica a matéria e de seguida pede aos alunos para copiarem as definições para o caderno.</p>
Terça-feira (16 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se, calmamente, nos seus lugares. Com a professora entra, também, na sala a psicóloga da escola para dinamizar uma atividade sobre a internet.</p>

	<p>A psicóloga apresenta o projeto Programa de Educação para a Saúde e de seguida, explica o jogo “Whatsup – Tu decides”, que tem como objetivo prevenir e discutir alguns princípios e cuidados na utilização da internet.</p> <p>O jogo é composto por várias afirmações em que os alunos devem ou não concordar, com o braço no ar, através do sinal de “like” ou “dislike”, respetivamente.</p> <p>Os alunos começam a jogar o jogo, ainda que estejam bastante dispersos e reativos a algumas questões e respostas dos colegas. Após cada afirmação é discutido a veracidade e a credibilidade, enfatizando a importância do apoio e do aconselhamento da família e dos professores. Desta forma, a psicóloga faz um pequeno resumo do conteúdo abordado na questão anterior.</p> <p>De seguida, é mostrado um vídeo do perigo da comunicação com estranhos na internet e os alunos reagem: “Não é E.L.?” Indicando que uma aluna já conversou com um estranho pela internet.</p> <p>O aluno N.D. pergunta à dinamizadora da atividade “Posso falar com estranhos na internet? É perigoso?”. A reação da turma é de julgamento e risos para o colega. A professora e a psicóloga intervêm e colocam ordem na sala, referindo que é uma questão pertinente e muito séria. Explicam o perigoso de falar com estranhos na internet e continua a atividade.</p> <p>Devido ao comportamento dos alunos e encaminhamento da atividade, a turma não consegue concluir a atividade e realiza menos questões que a turma 6ºA.</p>
Sexta-feira (19 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h	<p>Os alunos entram na sala e a professora já se encontra na sala de aula. Os alunos sentam-se aos poucos e a professora chama a atenção alguns alunos que chegam atrasados 5 minutos. Enquanto isso, a professora escreve o sumário da aula anterior e da presente aula, no quadro: “Aula 40: Sessão What’s up. Tu decides” e “Aula 41: Ventilação pulmonar”.</p> <p>A auxiliar entra na sala e chama três alunos (A.B.; S.V. e S.M.) para se dirigirem ao pavilhão principal. A professora autoriza e gera-se um borborinho na sala. “Ai fofoca”</p> <p>A professora começa a fazer perguntas aos alunos sobre a matéria abordada na aula anterior. Chama alunos aleatoriamente e aponta no caderno se os alunos acertam ou não.</p> <p>A E.L. pede para mudar de lugar para a mesa da frente e a professora autoriza.</p> <p>A professora continua com as questões e a maior parte dos alunos responde corretamente.</p> <p>De seguida, comunica aos alunos acerca de uma exposição sobre corpos humanos reais “Bodies” que vai estar disponível em Lisboa, dizendo que será interessante os alunos visitarem, uma vez que já conhecem a constituição do corpo.</p> <p>Uma aluna pergunta “Como assim são corpos reais?” A professora responde “São corpos de pessoas que nunca foram identificadas e que, por isso, doaram o corpo para estudo”</p>

	<p>Os alunos que saíram, regressam e ninguém reage. A aluna (C.C.) pergunta ao aluno (S.V.) o que é que ele fêz e o S.V. responde que já lhe conta.</p> <p>A professora pede aos alunos para lerem o primeiro parágrafo da página 52 e depois passar para a página 54 e ler e observar a imagem, da mesma. A professora pergunta: “O que é a ventilação pulmonar?” Os alunos respondem sem ordem e a professora vai fazendo mais questões ao mesmo tempo que completa com informações adicionais.</p> <p>A aluna (L.B.) responde a uma questão corretamente e a professora interrompe dizendo “Podias ser uma aluna de 5. Sabes porque não és?” A aluna responde “Por causa do comportamento” “Não, não é pelo comportamento, é porque faltas muito. E mesmo assim consegues ter boa nota e acertar as respostas”.</p> <p>A aluna (S.M.), sentada na ultima fila da sala, não está atenta à aula, estando a desenhar no caderno. Alguns alunos aparentam estar bastante dispersos e desatentos.</p> <p>A L.B. interrompe “Agora lembrei-me. É mau estalar os dedos da mão? A professora responde “Bom não será.”</p> <p>A professora diz: “Vamos ver o que vão ter de passar... (para o caderno). É daqui até baixo.” Os alunos reagem e começam a preparar-se para copiar os conceitos projetados no quadro. Ficam agitados, no início, mas conseguem controlar-se por si e trabalham autonomamente.</p> <p>A professora interrompe “Eu marquei TA (trabalho autónomo)?”. A aluna A.R. “responde Ei, professora, deixa passar o fim de semana...”. A professora escreve no quadro “T.A. Pág. 51. Verifica o que sabes.”.</p> <p>Os alunos respondem a um Quizze de verdadeiro e falso da Escola Virtual sobre a Ventilação Pulmonar. A professora pergunta as respostas a cada aluno. Verifica as respostas corretas e incorretas e corrige as incorretas.</p> <p>Os alunos mostram-se interessados e participativos (vários braços no ar).</p> <p>Toca a campainha e a professora pede para arrumarem, fazerem o TA e estudarem.</p>
Segunda-feira (22 de janeiro)	
Tempo	Descrição
8h20-9h10	<p>Os alunos entram na sala e demoram a sentar-se e a preparar o material. A professora escreve o sumário no quadro “Aula nº42: Trocas gasosas nos animais”. Os alunos falam sobre a hora de almoço e a professora levanta a voz para os mandar fazer silêncio, mais do que uma vez.</p> <p>A professora pergunta: “TA quem não fez? Braços no ar. Número” e de seguida, regista no caderno os números dos alunos”</p> <p>A professora levanta-se e aproxima-se de um aluno para confirmar se este realmente fez o trabalho de casa. Verifica que este não fez e avisa-o que irá enviar um recado para o encarregado de educação. De seguida, procede à correção do trabalho autónomo. Questiona os alunos, em voz alta, um a um e estes respondem. Quando o aluno</p>

	<p>acerta a professora pede a esse mesmo aluno que dite a sua resposta e escreve-a no quadro para os restantes alunos copiarem.</p> <p>Dois alunos entram atrasados na sala e gera-se um borborinho entre os alunos.</p> <p>A professora corrige a segunda questão e inicia o momento de questões orais, aos alunos. Durante este momento, os alunos mantêm os manuais abertos e consultam quando necessário. As alunas E.L. e L. B. falam uma com a outra de uma ponta para a outra da sala. Os alunos começam a falhar bastante e a professora diz “Vou começar a marcar menos”.</p> <p>“Podem abrir o livro na página 55.” Os alunos abrem o livro enquanto a professora liga o projetor e projeta um recurso da escola virtual.</p> <p>Um aluno manda calar outro porque não colocou o braço no ar para responder. A professora intervém “ Quem tem de mandar calar sou eu, não são vocês. Vocês têm de se preocupar apenas com vocês.”</p> <p>Os alunos respondem às questões da professora enquanto realizam a atividade da escola virtual. E reagem as respostas uns dos outros.</p> <p>A professora intervém, novamente, “Porque é que estão a fazer “ahhhh” Vocês continuam a não ter respeito pelo outro. Não conseguem ouvir e ficar calados?”</p> <p>Os alunos copiam o esquema, do PowerPoint projetado no quadro, para o caderno. E toca para sair. Alguns alunos não conseguem copiar e, por isso, a professora deixa a projeção ligada e pede aos alunos que avisem a professora para desligar.</p>
Terça-feira (23 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h00	<p>A professora chega 10 minutos atrasados e os alunos entram na sala em grande agitação. A professora ralha com os mesmos referindo que não existe uma única vez que entrem na sala de aula, de forma ordeira. A professora pede para não escreverem o sumário, uma vez que terão de continuar a passar os conceitos do quadro (da aula anterior). “Quem não passou, tem de passar por um colega”. A professora passa para o próximo slide e pede aos alunos para copiarem. Um aluno questiona a professora: “É verdade que as moscas veem em vermelho?” A professora responde “Ai não sei.” E a aluna E. L. diz “Elas não têm olhos”.</p> <p>O aluno N.P. não está a copiar as informações projetadas no quadro e quando questionado pelas estagiárias refere não ter trazido o material. A estagiária dá-lhe uma folha. De seguida, levanta-se e vai dizer à professora que já passou.</p> <p>O aluno L.P. intervém “Tenho uma dúvida da ventilação pulmonar. Onde ficam as traqueias?” A professora responde e diz que irá mostrar um vídeo para que os alunos percebam melhor.</p> <p>A professora avisa que os alunos não podem responder pelos outros ou fazer comentários e que, se o fizerem, têm de escrever as regras no caderno.</p> <p>A professora pede aos alunos, que já terminaram de copiar, para lerem as páginas 57 e 58 do manual, enquanto prepara no computador os próximos materiais.</p>

	<p>A professora avisa que vai avançar e muitos alunos queixam-se que ainda não terminaram de copiar. A professora espera.</p> <p>O H.M. não traz o livro e está virado para trás para ler com a colega. A professora diz que não pode ser e pede-lhe para se virar para a frente.</p> <p>A professora mostra o vídeo da Escola Virtual acerca dos vários tipos de respiração pulmonar nos animais.</p> <p>A professora diz aos alunos que existem várias respirações e que vão estudar a respiração pulmonar e a respiração branquial.</p> <p>De seguida, escreve o sumário no quadro: Aula 43 – Respiração branquial e mostra outro vídeo sobre a constituição do sistema respiratório do peixe. Os alunos mostram-se muito impressionados e escondem a cara para não ver.</p> <p>Quando termina o vídeo, a professora faz um resumo do mesmo e os alunos acompanham o raciocínio.</p> <p>A professora pede aos alunos para copiarem o esquema projetado e alguns alunos já se encontravam a arrumar o material.</p> <p>Um aluno refere que faltam 2 minutos para terminar a aula e a professora responde “Despachem-se a passar e terminamos na aula passada. TA para a próxima aula: estudar a página 57.”</p>
Sexta-feira (26 de janeiro)	
Tempo	Descrição
12h10-13h00	<p>Os alunos entram na sala de aula em grande confusão e demoram a sentar-se. A professora pede à aluna J.R. para ir buscar o comando do projetor. A professora projeta um esquema para os alunos terminarem de copiar. Alguns alunos referem que já terminaram na aula passada e a professora pede-lhes para esperarem.</p> <p>De seguida, faz um resumo com os alunos sobre os conceitos aprendidos na aula anterior.</p> <p>A professora escreve o sumário “Aula nº45: Respiração pulmonar” no quadro e os alunos copiam para o caderno.</p> <p>A professora mostra outro slide aos alunos, explica-lhes as imagens e diz que não precisam de copiar.</p> <p>De seguida, distribuí as folhas de autoavaliação e explica que os alunos devem ser sinceros e refletir sobre o trabalho realizado ao longo do semestre.</p> <p>Os alunos vão dizendo que terminaram e a professora pede para aguardarem em silêncio. De seguida, a professora realiza a heteroavaliação com os alunos e a maior parte dos alunos diz uma nota correspondente à da professora.</p> <p>De seguida, a professora manda os alunos arrumar mas informa que não podem sair mais cedo.</p>

ANEXO I - Questionário
(Pré e Pós-Teste) Emoções

Questionário das Emoções (Pré-teste)

O preenchimento do questionário é feito através de uma escala de likert de 4 pontos:



Discordo
totalmente



Discordo



Concordo



Concordo
totalmente

TRISTEZA

1. Já me senti triste.				
2. Quando estou triste choro.				
3. É fácil perceber quando os amigos estão tristes.				
4. Quando estou triste tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más.				
5. Quando fico triste não consigo de parar de pensar nisso.				

ALEGRIA

6. Já me senti alegre.				
7. Quando estou alegre divirto-me com tudo.				
8. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente.				
9. Fico contente quando um amigo ganha um presente				
10. Quando fico alegre prefiro que ninguém saiba.				



Questionário das Emoções (Pré-teste)

O preenchimento do questionário é feito através de uma escala de likert de 4 pontos:



Discordo
totalmente



Discordo



Concordo



Concordo
totalmente

MEDO

11. Já senti medo.				
12. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.				
13. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.				
14. Consigo perceber quando um amigo está com medo.				
15. Quando tenho medo procuro ajuda.				

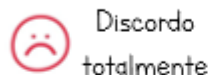
RAIVA

16. Já senti raiva.				
17. Tenho explosões de raiva.				
18. Quando um amigo grita comigo percebo que ele está com raiva.				
19. Quando estou com raiva brigo com todos.				
20. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.				



Questionário das Emoções (Pré-teste)

O preenchimento do questionário é feito através de uma escala de likert de 4 pontos:



Discordo
totalmente



Discordo



Concordo



Concordo
totalmente

NOJO

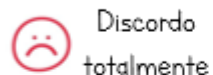
21. Já senti nojo.				
22. Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.				
23. Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.				
24. Quando algum menino me enjoa por ser diferente afasto-me dele.				
25. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso "não gosto disso".				

SURPRESA

26. Já fui surpreendido.				
27. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.				
28. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado				
29. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.				
30. As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.				

Questionário das Emoções (Pos-teste)

O preenchimento do questionário é feito através de uma escala de likert de 4 pontos:



Discordo
totalmente



Discordo



Concordo



Concordo
totalmente

TRISTEZA

1. Já me senti triste.				
2. Quando estou triste choro.				
3. É fácil perceber quando os amigos estão tristes.				
4. Quando estou triste tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más.				
5. Quando fico triste não consigo de parar de pensar nisso.				

ALEGRIA

6. Já me senti alegre.				
7. Quando estou alegre divirto-me com tudo.				
8. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente.				
9. Fico contente quando um amigo ganha um presente				
10. Quando fico alegre prefiro que ninguém saiba.				



Questionário das Emoções (Pos-teste)

O preenchimento do questionário é feito através de uma escala de likert de 4 pontos:



Discordo
totalmente



Discordo



Concordo



Concordo
totalmente

MEDO

11. Já senti medo.				
12. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.				
13. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.				
14. Consigo perceber quando um amigo está com medo.				
15. Quando tenho medo procuro ajuda.				

RAIVA

16. Já senti raiva.				
17. Tenho explosões de raiva.				
18. Quando um amigo grita comigo percebo que ele está com raiva.				
19. Quando estou com raiva brigo com todos.				
20. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.				



Questionário das Emoções (Pos-teste)

O preenchimento do questionário é feito através de uma escala de likert de 4 pontos:



Discordo
totalmente



Discordo



Concordo



Concordo
totalmente

NOJO

21. Já senti nojo.				
22. Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.				
23. Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.				
24. Quando algum menino me enjoa por ser diferente afasto-me dele.				
25. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso "não gosto disso".				

SURPRESA

26. Já fui surpreendido.				
27. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.				
28. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado				
29. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.				
30. As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.				

ANEXO J - Livro Infantil
"Quando a Tristeza Chama"

QUANDO A TRISTEZA CHAMA

MANUAL de INSTRUÇÕES



LIVROS
HORIZONTE

Eva Eland

ANEXO K - Livro Infantil
"Onde começa a
Felicidade"

| | ' ' | | ' |



ANEXO L - Livro Infantil
"Eu e o meu Medo"

Da premiada autora do livro *A Viagem*

EU E O MEU MEDO

Francesca Sanna



 fábula

ebook

ANEXO M - Livro Infantil
"Desculpa!"

Joseph
Coelho
&
Allison
Colpays

Dupla de
AUTORES
PREMIADOS

Desculpa!

fábula

ANEXO N - Livro Infantil
"O Alfabeto Nojento ou as
aventuras de um rapaz que
gosta de fazer asneiras"

| | ' ' | | ' ' |

O alfabeto *nojento*

ou

As aventuras de um rapaz que gosta de fazer asneiras



CAMINHO

ANEXO 0 - Grelha do Humor

GRELHA DE HUMOR

	segunda-Feira	Terça-Feira	quarta-Feira	quinta-Feira	sexta-Feira



Alegria



Medo



Nojo



Surpresa

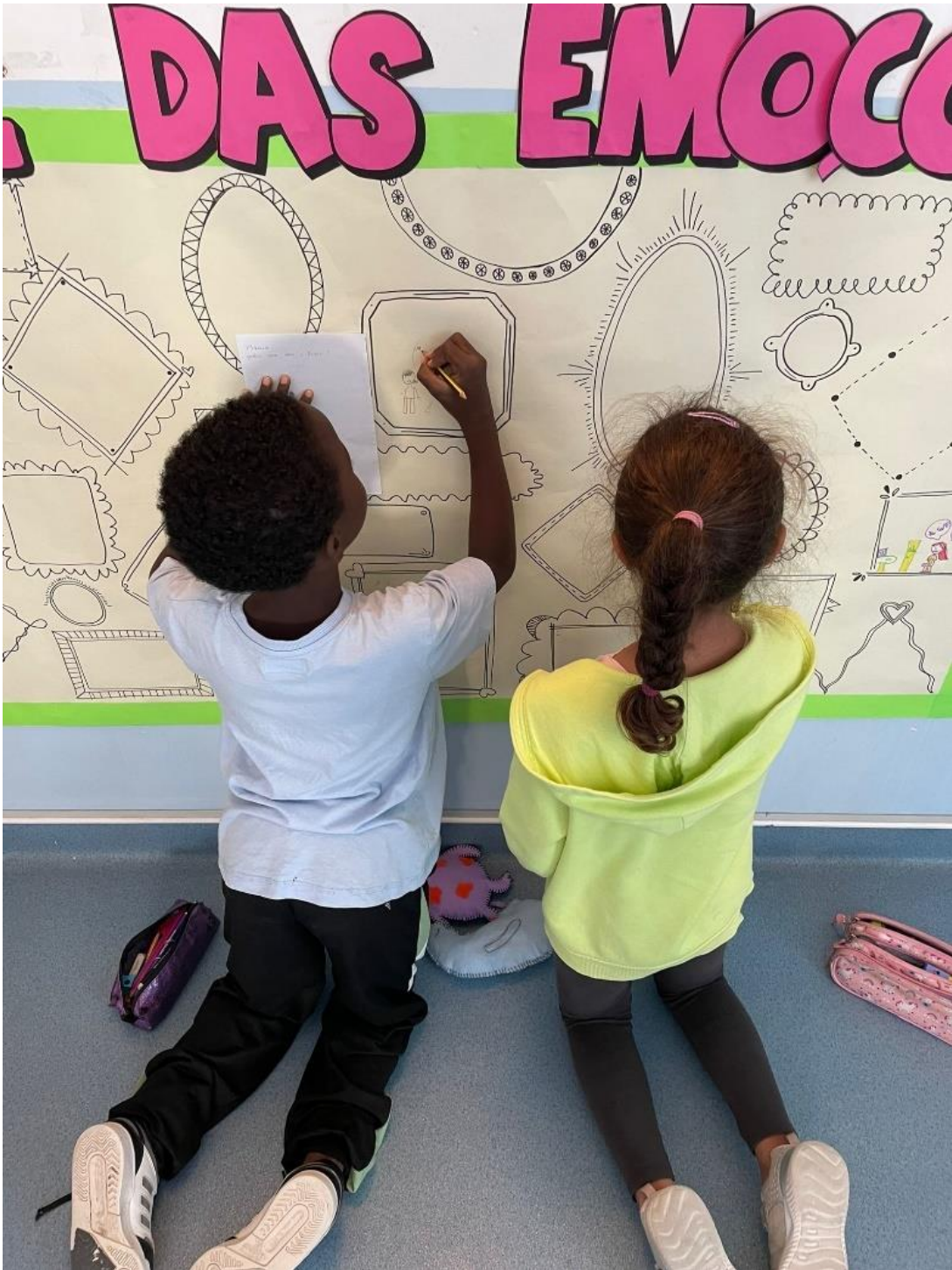


Raiva



Tristeza

ANEXO P - Mural das
Emoções



MURAL DAS EMOCÕES



ANEXO Q - Cartas das
Emoções

| ' ' | | ' ' |



curiosa



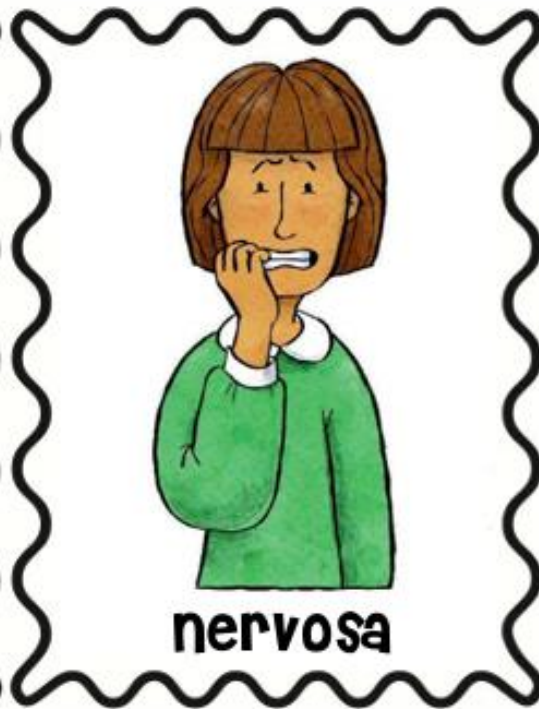
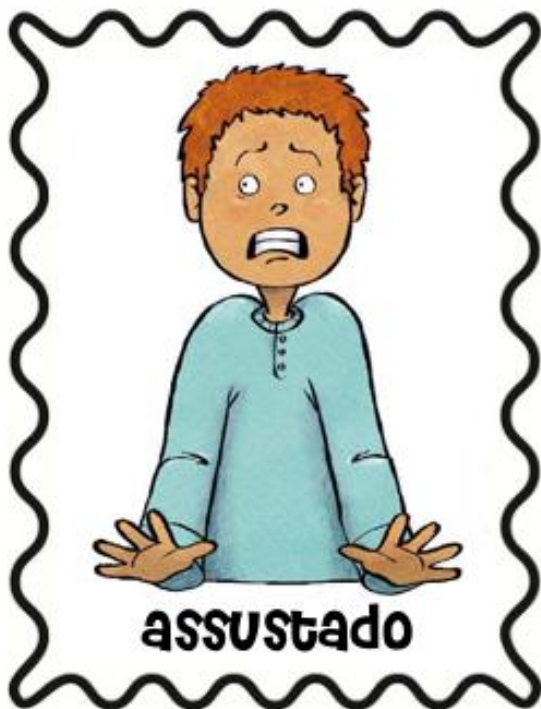
aborrecida



envergonhada



surpreendida





FRUSTRADA



GOZÃO



ENTUSIASMADO



ORGULHOSO



feliz



triste

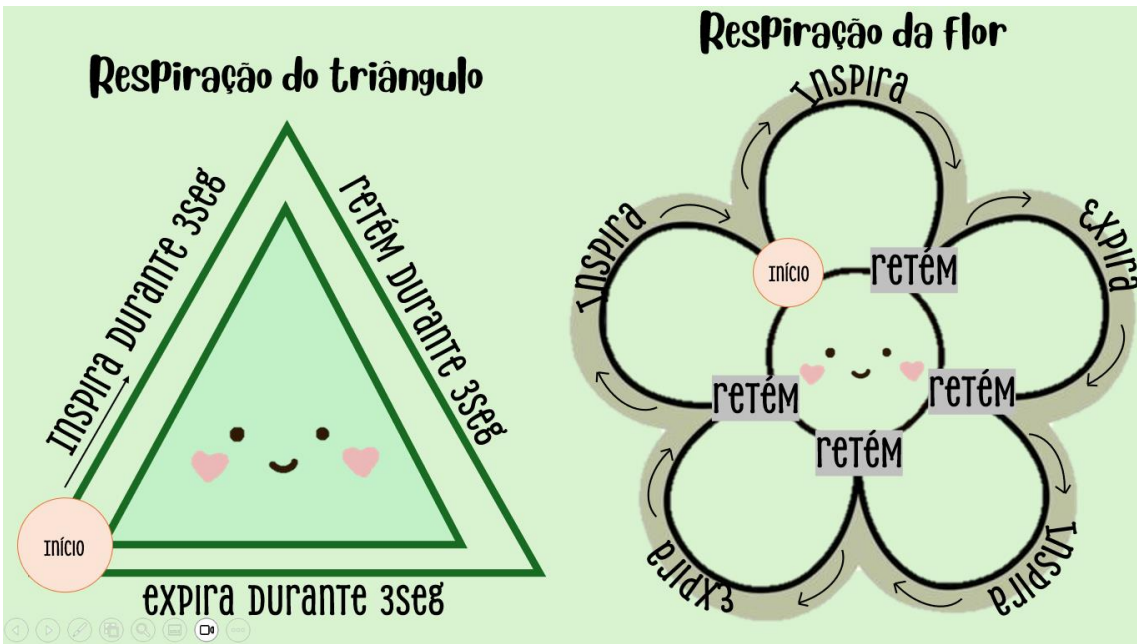
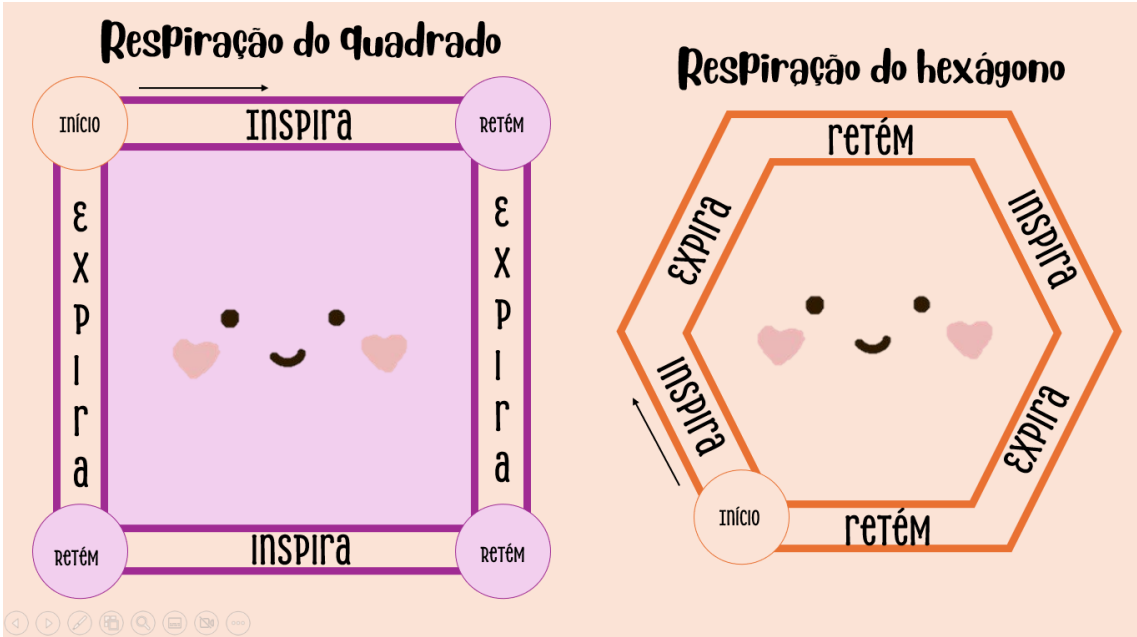


desiludido



constrangida

ANEXO R - Cartas da
Autorregulação



Respiração consciente

COLOCA UMA MÃO NA BARRIGA E OUTRA NO PEITO.
ENCHE AĞORA OS TEUS PULMŐES CHEIOS DE AR E
LIBERTA-O LENTAMENTE.



Respiração do coelho

INSPIRA COMO SE FOSSES UM COELHO A
CHEIRAR COMIDA: DE FORMA RÁPIDA E CURTA.
QUANDO EXPIRARES, FÁ-LO LENTAMENTE.



Respiração da mão

SEĞUE A RESPIRAÇÃO COM A AJUDA DO DEDO INDICADOR.



Respiração do abraço

ABRAÇA-TE e respira FUNDO.
OS MELHORES ABRAÇOS SĂO OS TEUS



Respiração do elefante

RESPIRA COMO O ELEFANTE! À MEDIDA QUE INSPIRAS OS TEUS BRAÇOS SOBEM COMO SE FOSSEM A TROMBA, QUANDO EXPIRAS OS BRAÇOS DEVEM DESCER CALMAMENTE TAMBÉM.



Respiração da serpente

INSPIRA O AR PROFUNDAMENTE PELO NARIZ DURANTE 4 SEGUNDOS. DEIXA O AR SAIR ENQUANTO IMITAS O SOM DA SERPENTE.

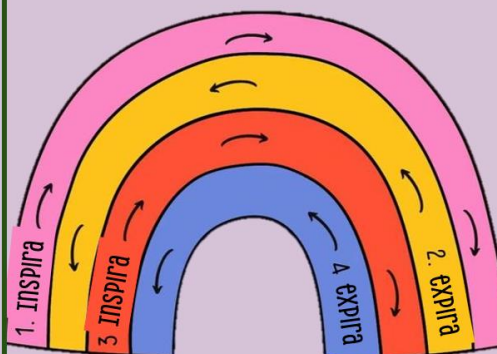


Respiração das flores e da vela

COMEÇA POR CHEIRAR AS FLORES LENTAMENTE E APAÇA A VELA COM TODA A FORÇA QUE TENS!



Respiração Arco-íris



UTILIZA O ARCO-ÍRIS PARA REALIZARES A RESPIRAÇÃO!

ANEXO S - Bonecos Emoções
(Alegria, Tristeza e
Raiva)

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO T - Situações Problema (Emoções)

A Filipa viu a Vitória no recreio e começou a fazer piadas e a gozar com a roupa da colega.

Como é que achas que a Vitória se sentiu?

Concordas com a Filipa?

Como é que tu reagias?



O João e o Vasco estão a brincar com o brinquedo favorito do João. O Martim aparece e tira o brinquedo do João sem pedir autorização.

Como é que achas que o João se sentiu?
Como é que tu reagias?



A Júlia foi brincar ao parque com os pais. Passado algum tempo reparou que estava sozinha. Procurou os pais e não os encontrou, em lado nenhum. Como é que achas que a Júlia se sentiu? Como é que achas que os pais da Júlia se sentiram?



O António fez 8 anos, na sexta-feira. Quando chegou a casa, tinha a família e os amigos todos, à sua espera, com um bolo de aniversário e muitos presentes. Como é que achas que o António se sentiu? Achas que te ias sentir igual?



A Carlota foi experimentar uma aula de ballet pela 1ª vez. Fez muitos amigos e descobriu que o seu sonho é ser bailarina. Como é que achas que ela se sentiu? Achas que também te ias sentir assim?



O Francisco e a família estavam a fazer uma viagem de carro e, de repente, o Mateus vomitou.

Como é que achas que o Francisco se sentiu?

O Mateus teve culpa do que aconteceu?

Concordas com o Francisco?



ANEXO U - Tiras das
Emoções

Onde começa a tua felicidade?



O que fazes quando a tristeza chama?



O meu medo e eu ...



E quando a raiva aparece?



_____nojento ...



ANEXO V - Resultados
Questionários (Pré e Pós-
Teste) Emoções

Resultados

ttestPS

Esta análise foi encerrada, provavelmente por ter atingido um limite de recursos.

Teste t para amostras emparelhadas

Teste t para amostras emparelhadas

			estatística	gl	p
Pre_Tristeza	Pos_Tristeza	t de Student	-1.499	17.0	0.152
Pre_Alegria	Pos_Alegria	t de Student	-0.549	17.0	0.590
Pre_Medo	Pos_Medo	t de Student	-0.813	17.0	0.428
Pre_Raiva	Pos_Raiva	t de Student	-2.614	17.0	0.018
Pre_Nojo	Pos_Nojo	t de Student	0.420	17.0	0.679
Pre_Surpresa	Pos_Surpresa	t de Student	1.761	17.0	0.096

Estatística Descritiva

Estatística Descritiva

	Pre_Tristeza	Pos_Tristeza	Pre_Alegria	Pos_Alegria	Pre_Medo	Pos_Medo	Pre_Raiva	Pos_Raiva	Pre_Nojo	Pos_Nojo	Pre_Surpresa	Pos_Surpresa
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	2.82	3.09	2.91	3.00	2.64	2.87	2.33	2.84	3.09	3.03	2.87	2.53
Mediana	2.90	3.20	2.90	3.10	2.70	3.20	2.20	3.00	3.00	3.00	2.90	2.60
Desvio-padrão	0.561	0.603	0.626	0.644	0.551	0.726	0.689	0.649	0.599	0.537	0.665	0.640
Mínimo	1.60	2.20	1.80	1.00	1.60	1.60	1.20	1.60	2.20	1.80	1.80	1.00
Máximo	3.80	3.80	4.00	3.80	3.60	3.80	3.80	4.00	4.00	4.00	4.00	3.60

Referências

[1] The Jamovi project (2022). *Jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

[2] R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).

ANEXO W - Resultados
Situações Problema
(Emoções)

Situações Problema	Questões orientadoras	Respostas dos alunos	
		Pré	Pós
Tristeza			
“A Filipa viu a Vitória no recreio e começou a fazer piadas e a gozar com a roupa da colega.”	Como é que achas que a Vitória se sentiu?	(2) “Envergonhada e triste.” (4) “Triste. Por causa que não gostava dela e porque ela se vestia mal. Cada um tem os seus gostos e se ela estivesse no lugar dela, ela não ia gostar nada disto.” (8) “Triste. A roupa dela é linda. Sentiu-se triste. Não concordo com a Filipa porque ela gozou com a colega dela. Porque a roupa dela é linda e a dela também” (10) “Sentiu-se triste e vergonha. Não concordo com o que a Filipa fez porque é errado gozar com os outros e se fosse ao contrário ela também não ia gostar.” (12) “Muito triste porque a colega se riu dela.” (14) “Triste, por causa que ela está a gozar com a roupa dela e diz que a roupa dela era feia e riu. Ela fez uma coisa super má.”	(2) “Envergonhada e por isso encolheu-se no chão a chorar.” (8) “Triste e envergonhada.” (10) “Triste e a chorar.” (12) “Triste.” (14) “Triste e a chorar.”
	Como é que tu reagias?	(2) “Eu ficava chateada e depois ia falar com uma pessoa grande e ficava ao pé dela. Se fosse eu, ficava com raiva por a outra menina ter batido em mim e batia de volta.” (4) “Eu ia caminhando até as auxiliares dizer.” (8) “Eu ficava no meu canto a chorar.” (10) “Eu ia ficar chateado, triste e ia dizer a um adulto.” (12) “Eu ia dizer e depois ia gozar com ela.” (14) “Eu dizia tipo: Desculpa? Eu dizia assim: Auxiliar, esta menina está a gozar comigo. Eu ia dizer.”	(2) “Ia ficar triste. Não ia gostar nada.” (8) “Chorava e tentava falar com a tristeza.” (10) “Ficava irritado e um bocado triste.” (12) “Ia ficar triste até passar.” (14) “Ia contar à auxiliar.”
Alegria			
“A Carlota foi experimentar uma aula de ballet pela 1º vez. Fez muitos	Como é que achas que ela se sentiu?	(2) “Feliz.” (4) “Alegre e feliz.” (8) “Feliz.” (10) “Feliz. Porque o sonho dela ia acontecer de verdade.” (12) “Muito feliz e gostou muito. Arranjou muitos amigos.”	(2) “Nervosa por ser a primeira aula de ballet e alegre.” (8) “Muito alegre” (10) “Feliz e animada.” (12) “Feliz por dançar.” (14) “Feliz e alegre.”

<p>amigos e descobriu que o seu sonho é ser bailarina.”</p>		<p>(14) “Ela sentiu feliz, por causa que ela tinha o sonho que ela queria ter, bailarina.”</p>	
	<p>Achas que também teias sentir assim?</p>	<p>(2) “Alegre e importante.” (4) “Eu já fiz ballet e eu não gostei nada. Eu ia ficar muito feliz por descobrir o meu talento e o que eu quero ser, eu já descobri, a natação. Sinto feliz e alegre e ás vezes eu acordo com raiva e não quero ir.” (8) “Eu ia sentir calma.” (10) “Feliz.” (12) “Eu também me sentia muito feliz.” (14) “Sim, eu acho. Eu queria ir para o karaté só que a minha mãe e o meu pai acham melhor a dança.”</p>	<p>(2) “Ficava alegre.” (8) “Ia ficar muito feliz e calma. A sorrir muito.” (10) “Feliz.” (12) “Eu ia gostar muito e ia ficar alegre.” (14) “Eu não gosto de dança mas ia ficar feliz.”</p>
Medo			
<p>“A Júlia foi brincar ao parque com os pais. Passado algum temporeparou que estava sozinha. Procurou os pais e não os encontrou, em lado nenhum.”</p>	<p>Como é que achas que a Júlia se sentiu?</p>	<p>(2) “A morrer de medo.” (4) “Ela se sentiu triste e assustada. Eu ia ficar sentada num canto esperando todos aparecerem. Eu ia sentir triste e sozinha, com um bocadinho de medo, não sei...” (8) “Triste, muito assustada e com medo. Assustada e com medo, ia pedir ajuda.” (10) “Sentiu-se com medo que os pais a tivessem deixado sozinha e tivessem ido embora.” (12) “Assustada e ficou triste.” (14) “Já sei. Ela estava perdida!. Triste e medo, porque ela estava perdida e não encontrou os pais e foi pedir ajuda. Eu ia ficar tudo bem porque alguém me ia procurar. Ficava à espera. Não ficava preocupada se não soubesse dos pais, o meu pai e a minha mãe estão ao pé de mim mesmo.”</p>	<p>(2) “Com medo, o corpo ficou a tremer e ela começou a andar de um lado para o outro a perguntar o que fazer.” (8) “Assustada, com medo e surpreendida.” (10) “Medo e assustada.” (12) “Com medo e procurou ajuda.” (14) “Medo.”</p>
	<p>Como é que achas que os pais da Júlia se sentiram?</p>	<p>(2) “Eu sentia muito medo. Sentia o meu coração a bater muito forte. Chorava. Pedia ajuda a uma pessoa mais velha e dizia o nome dos meus pais para os procurarem.” (4) “Assustados porque não sabiam onde é que ela estava. Ficaram preocupados.”</p>	<p>(2) “Nervosos.” (8) “Ficaram preocupados, nervosos tristes.” (10) “Ficaram chateados com a Júlia.” (12) “Preocupados e com medo.” (14) “Tristes e preocupados.”</p>

		(8) “Os pais ficavam tristes e com medo de a perderem.” (10) “Sentiram-se com medo, zangados e respiraram fundo.” (12) “Assustada. Como se tivesse visto um fantasma.” (14) “Tristes por causa que a Júlia perdeu-se. Ficaram perdidos.”	
Raiva			
“O João e o Vasco estão a brincar com o brinquedo favorito do João. O Martim aparece e tira o brinquedo ao João sem pedir autorização.”	Como é que achas que o João se sentiu?	(2) “O João sentiu-se chateado, sentiu raiva. O nosso cérebro manda-nos ficar com raiva, ficamos com mais vontade de agarrar o brinquedo do menino, faz com que tiremos o brinquedo com força e o menino cai no chão. Ficava uma confusão.” (4) “Com raiva, porque era o brinquedo favorito, ele estava brincando com um menino e deitou ao chão. Ele não deve ter gostado nada e ficou com raiva.” (8) “Triste. Eu acho que ele ia ficar triste no canto dele.” (10) “Sentiu-se triste” (12) “Sentiu-se muito zangado porque lhe roubaram o brinquedo.” (14) “Muito zangado. Primeiro, ele ficou triste, chateado e zangado.”	(2) “Ele estava a gritar a pedir para alguém o ajudar.” (8) “Triste e chateado.” (10) “Acho que ficou só muito zangado.” (12) “Zangado.” (14) “Zangado, pediu para parar.”
	Como é que tu reagias?	(2) “Ficava só triste.” (4) “Eu mantinha a calma e deixava o brinquedo com ele e depois eu ia voltar e pedi-a, por favor, para me devolver.” (8) “Ficava enervada. E com raiva.” (10) “Eu ia atrás dele para lhe bater e se ele não devolvesse ia dizer a um adulto.” (12) “Ficava com muita raiva e ficava muito triste. E depois contava à minha mãe.” (14) “Ai, puxar... eu ia ficar nervosa e eu acho que ia dizer para de brigar. Parem, é meu.”	(2) “Eu ficava raivosa e tentava não explodir.” (8) “Eu ficava chateada mas respirava fundo.” (10) “Eu ia atrás dele a correr e ia-lhe bater, porque o que ele fez também foi mau.” (12) “Ficava nervosa e zangada.” (14) “Eu pedia para ele me dar o brinquedo.”
Nojo			
“O Francisco e a família estavam a fazer uma viagem de carro e, de	Como é que achas que o Francisco se sentiu?	(2) “Nojo. Eu também ficava com nojo.” (4) “Com nojo, só nojo.” (8) “Sentiu-se enjoado, e pode ter sentido nojo.” (10) “Sentiu nojo.”	(2) “Nojo.” (8) “Com nojo, muito nojo.” (10) “Nojo.” (12) “Nojo.” (14) “Sentiu nojo?”

repente, o Mateus vomitou.”		(12) “Sentiu muito nojo.” (14) “Eu acho que ele se sentiu mal e vomitou. Sentiu dor de barriga...nojo??”	
	Concordas com o Francisco?	(2) “Não, ele deve ter ficado envergonhado.” (4) “O Mateus não teve culpa. Eu acho que concordo mais ou menos, porque o Francisco ficou com nojo por causa do vômito mas o irmão dele não tinha culpa porque ele não sabia que ia acontecer isto, ele ficou enjoado. Não ficou com nojo do irmão, ficou com nojo do vômito.” (8) “Também sentia nojo.” (10) “Eu também sentia nojo.” (12) “Sim, eu também ia sentir nojo.” (14) “Eu acho porque ele vomitou no carro e eu acho que o pai dele ia levar ele para o médico.” “Sim, concordo. Eu não ia ficar, mas eu concordo.”	(2) “Sim, ficava com nojo.” (8) “Eu sentia nojo mesmo que o Mateus não tenha culpa.” (10) “Sentia nojo.” (12) “Sim, ia ficar com nojo do vômito.” (14) “Sim.”

Surpresa

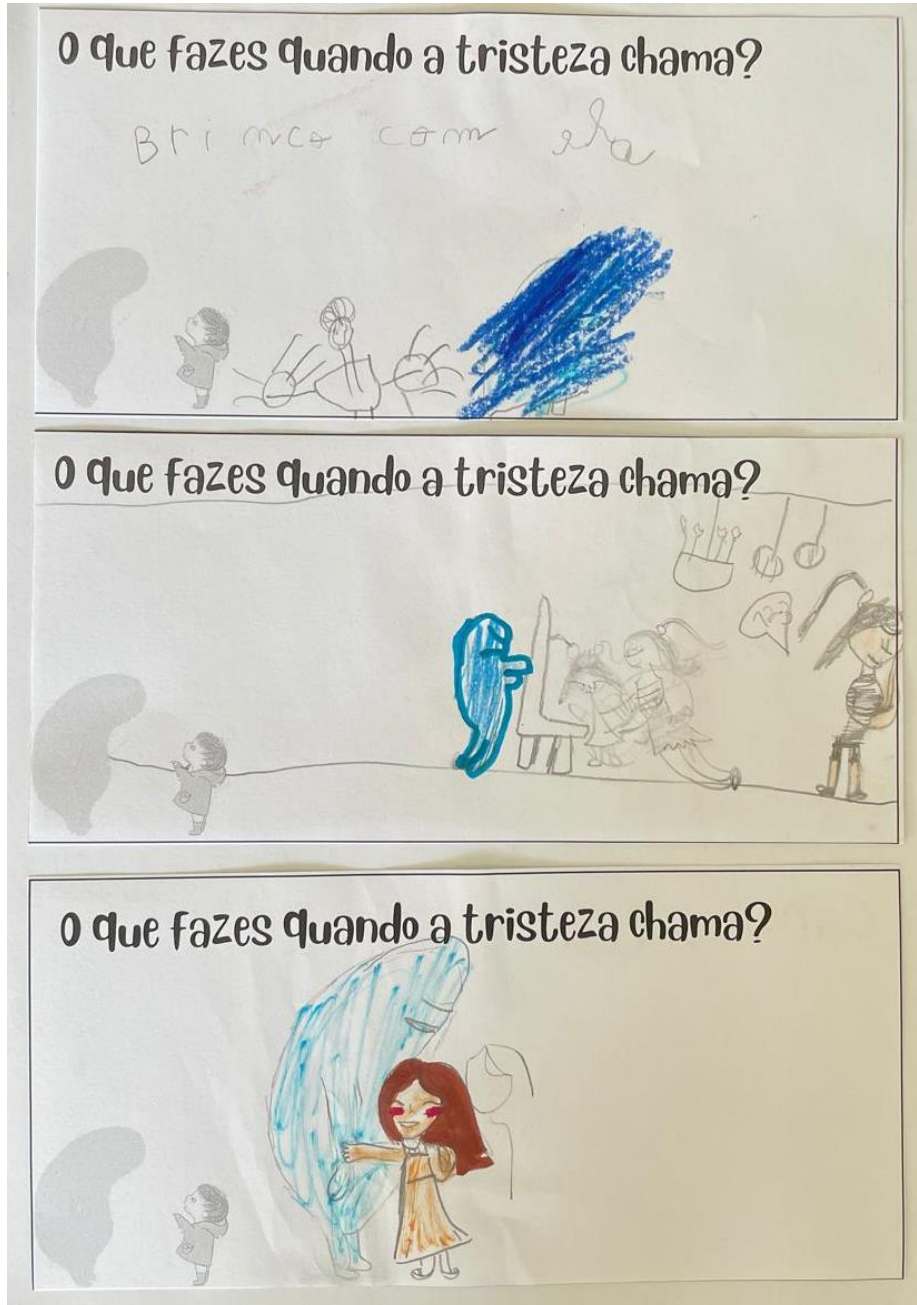
“O António fez 8 anos, na sexta-feira. Quando chegou a casa, tinha a família e os amigos todos, à sua espera, com um bolo de aniversário e muitos presentes.”	Como é que achas que o António se sentiu?.	(2) “Eu acho que pulou de felicidade, muita felicidade. E nervos” (4) “Assutado e sem entender nada. Ele amou, primeiro ficou assustado, sem entender o que estava acontecendo.” (8) “Feliz e muito feliz e assustado.” (10) “Sentiu-se surpreso e ansioso.” (12) “Sentiu-se assustado primeiro e depois ficou feliz.” (14) “Eu vou fazer 8. Eu acho que ele sentiu medo, ficou assutado.”	(2) “Ficou surpreendido.” (8) “Muito alegre e surpreendido.” (10) “Surpreendido.” (12) “Surpreendido e feliz.” (14) “Eu acho que se sentiu surpreendido.”
	Achas que te ias sentir igual?	(2) “Acho que ia sentir felicidade e um pouco de medo.” (4) “Eu acho que eu ia, no lugar dele, chorar de alegria.” (8) “Não sei. Algumas surpresas devem ter coisas envenenadas.” (10) “Sentia-me surpreendido também” (12) “Ia ficar muito feliz.” (14) “Assustada (Tu ias ficar assutada?) Não, eu ia ficar surpreendida por causa da minha festa, dos meus presentes e por causa	(2) “Eu ia ficar surpreendida porque foi uma surpresa.” (8) “Acho que ia gostar, ia ficar surpreendida e feliz.” (10) “Eu ia ficar surpreendido e com medo, não gosto de surpresas.” (12) “Ficava surpreendida.” (14) “Ficava uuuuuu e ficava surpreendida, alegre e feliz por causa da surpresa.”

		do meu bolo. O António ficou com medo.”	
--	--	-----------------------------------------	--

ANEXO X - Resultados
Produções Gráficas (Tiras
das Emoções)

O que fazes quando a Tristeza chama?

- Aceitação da Tristeza (brincadeiras e conversas)



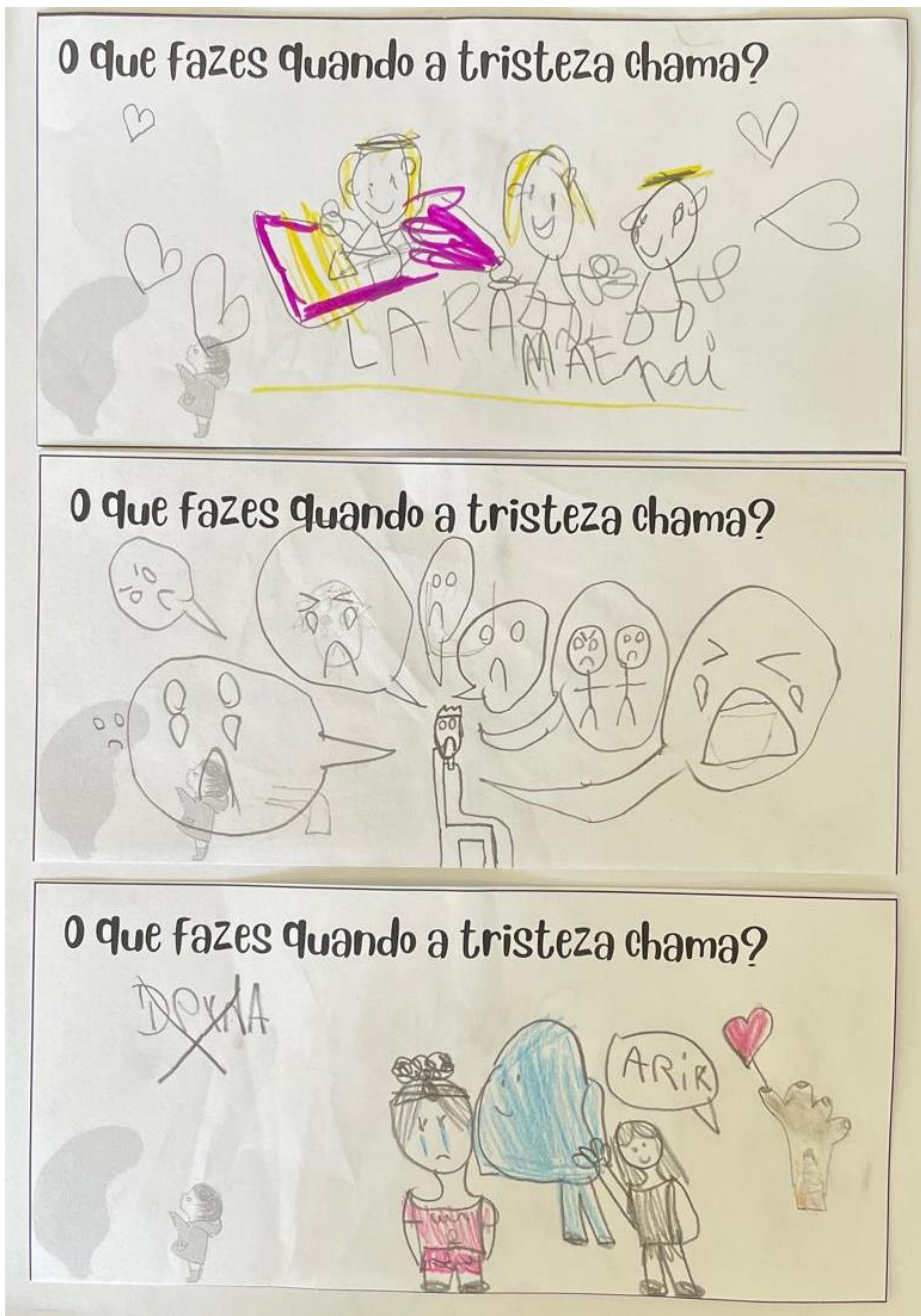
O que fazes quando a tristeza chama?



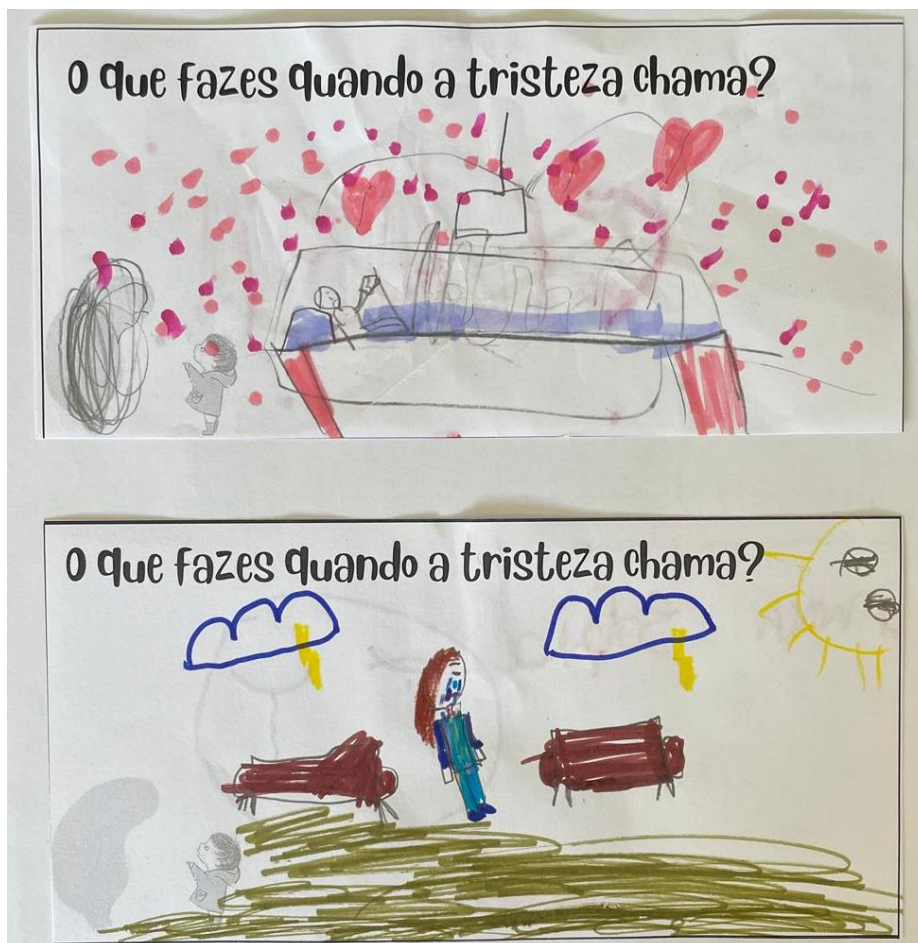
O que fazes quando a tristeza chama?



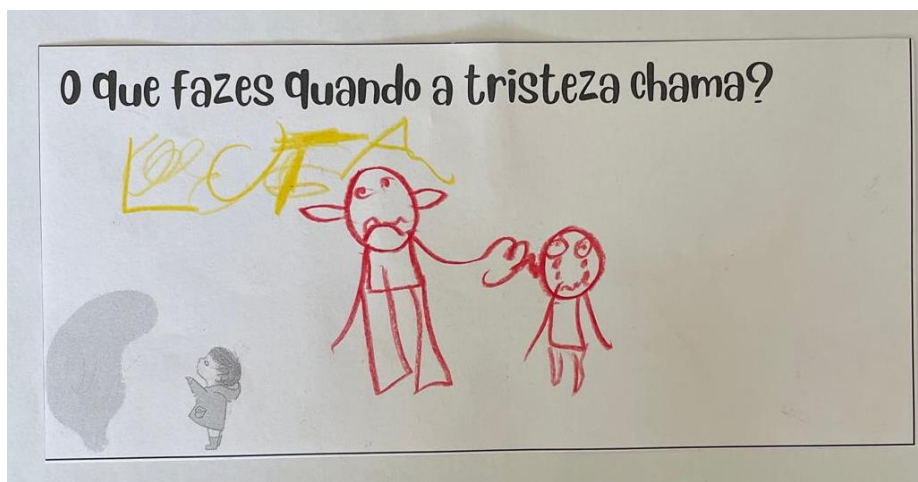
- Choro



- Isolamento



- Luta



Onde começa a tua felicidade?

- Momentos em Família



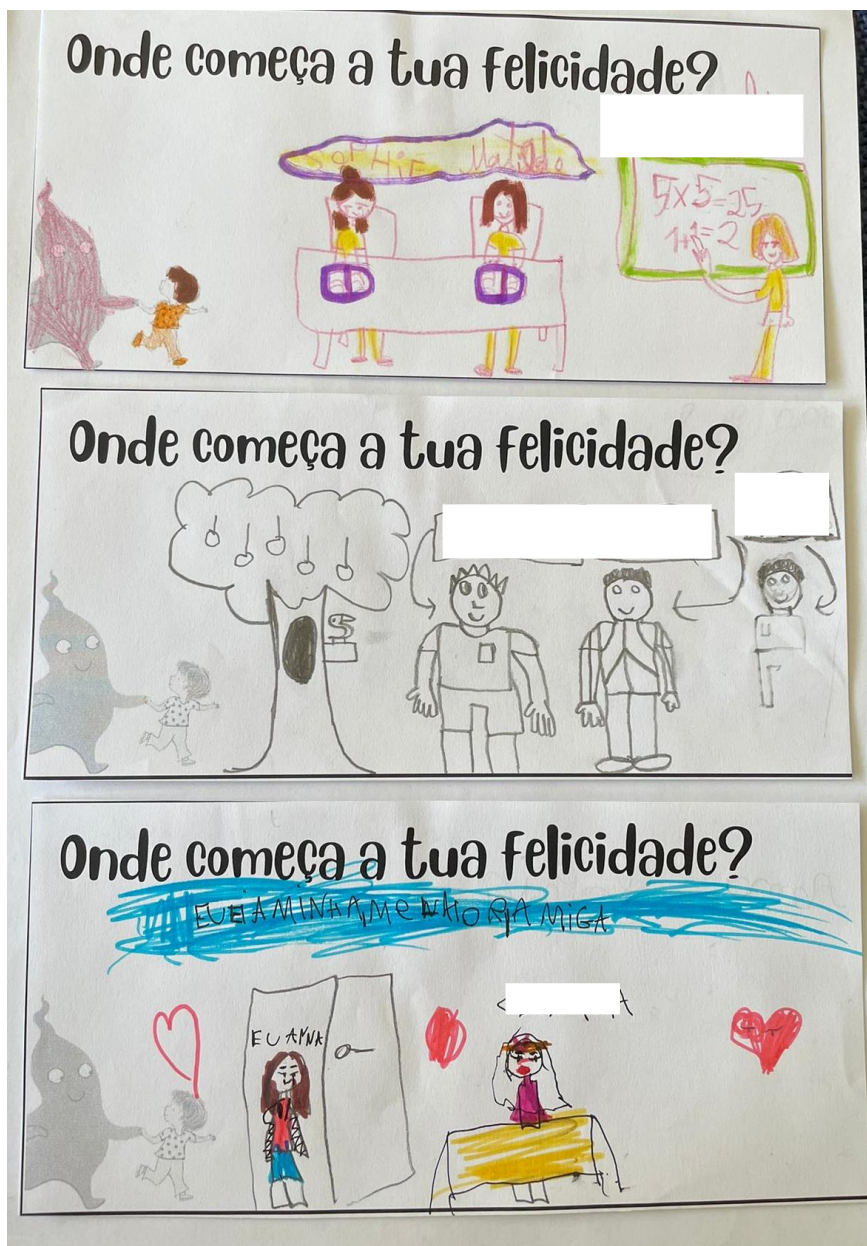




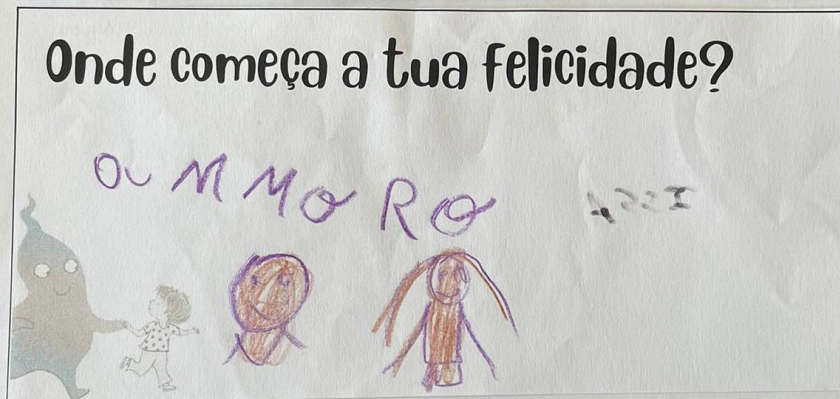
- Momentos ao ar livre



- Momentos na escola

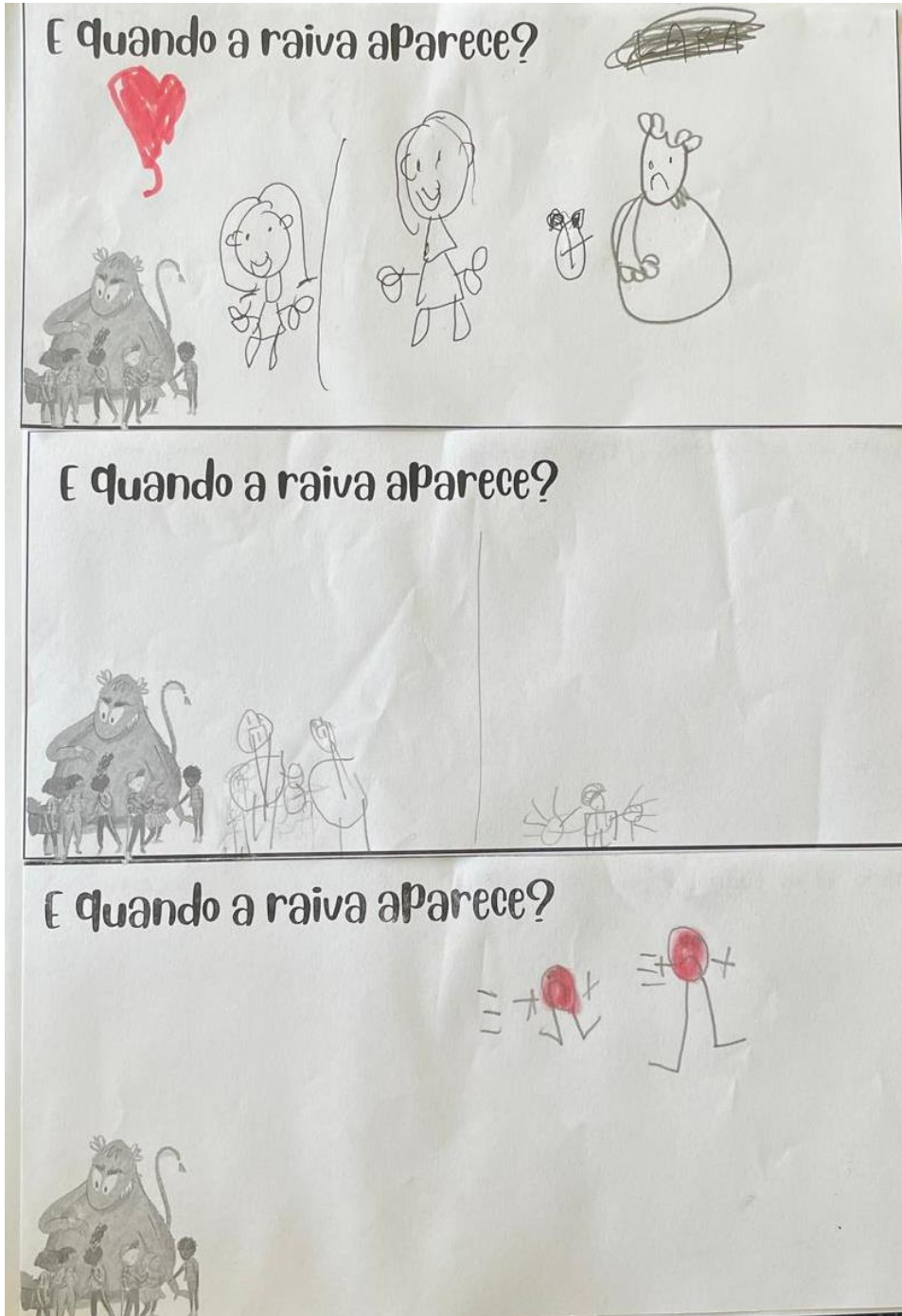


- Momentos com amigos

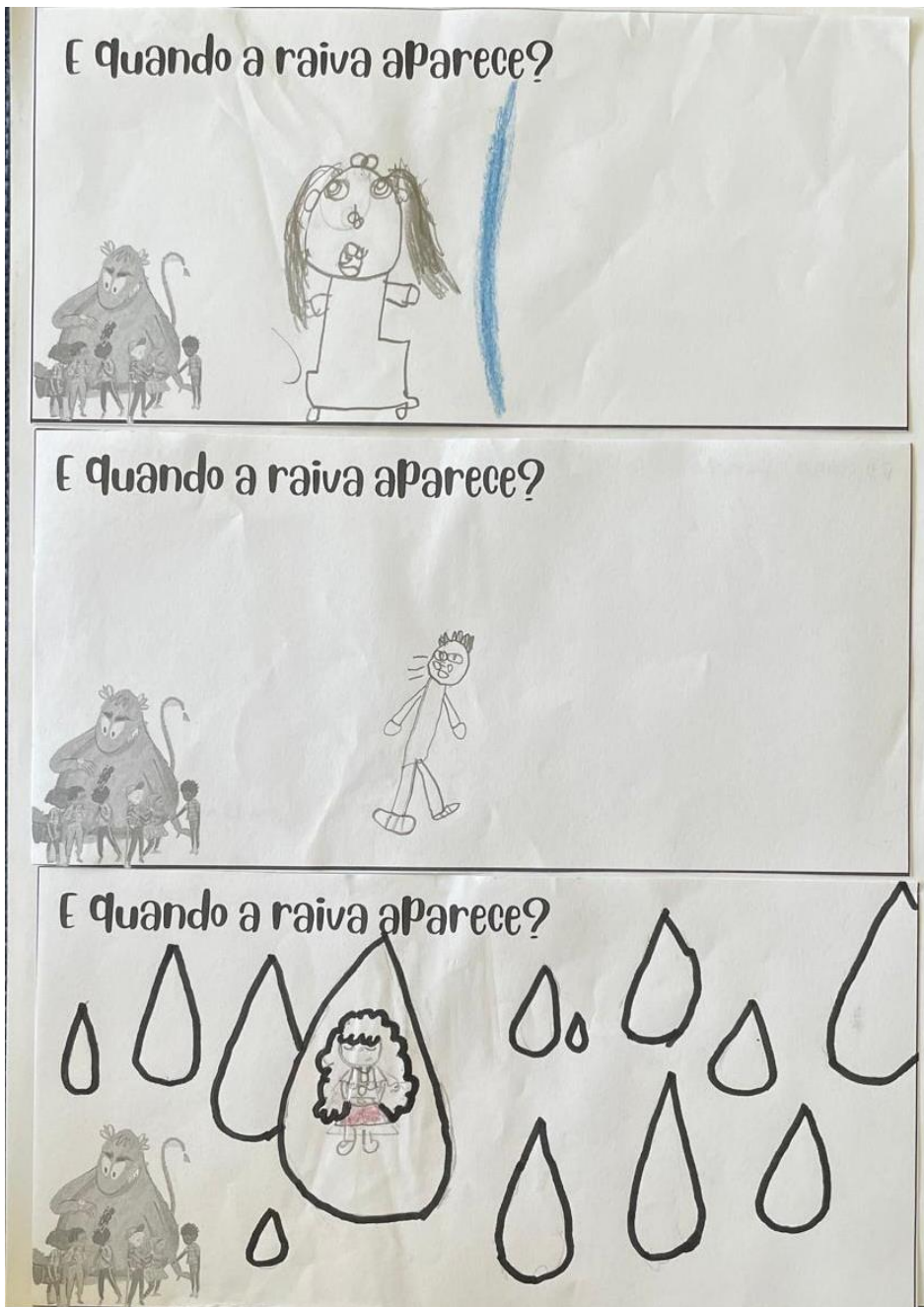


E quando a raiva aparece?

- Conflitos e discussões



- Reações corporais



- Procura por amigos



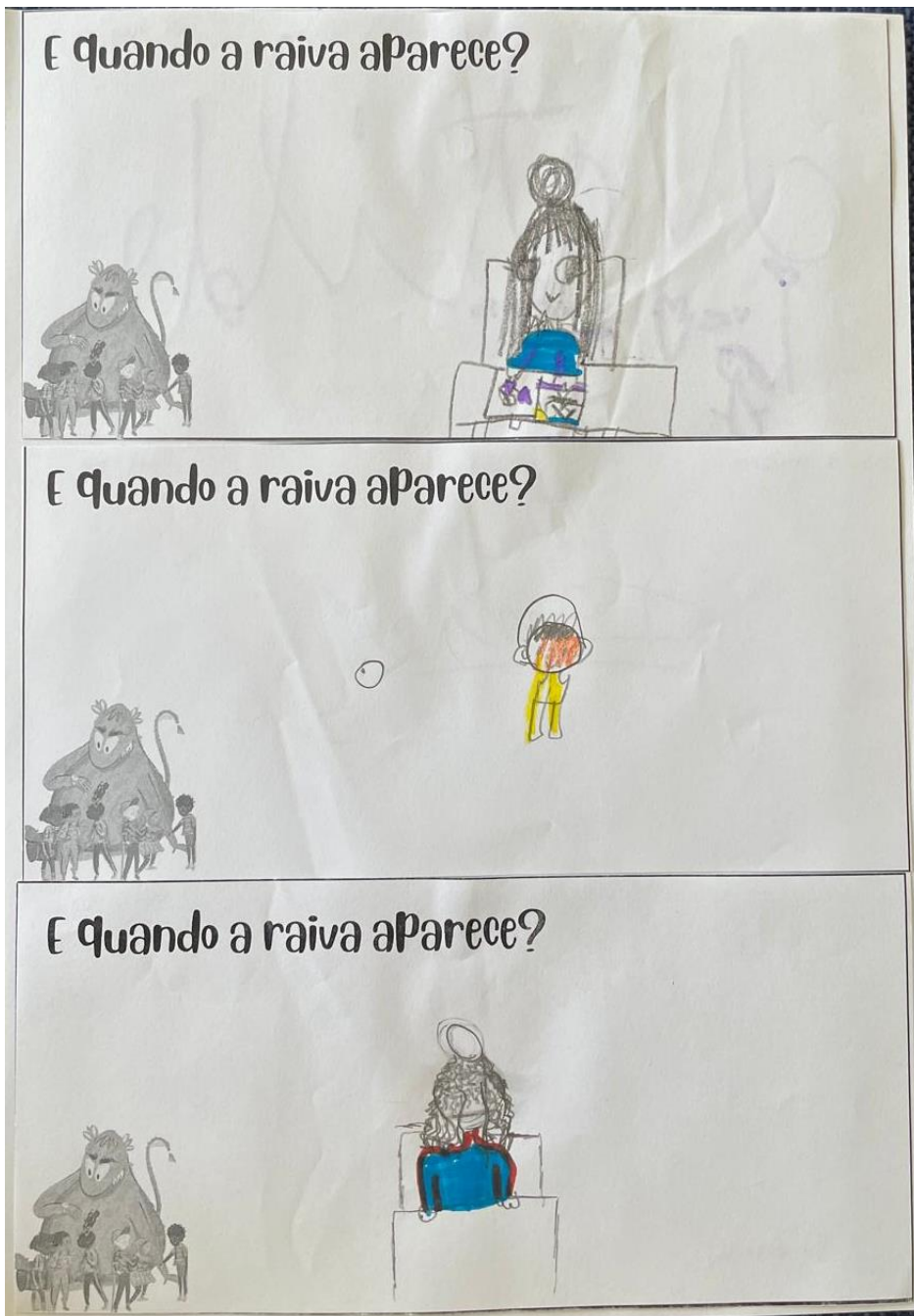
E quando a raiva aparece?



E quando a raiva aparece?



- Regulação da emoção raiva



E quando a raiva aparece?



E quando a raiva aparece?

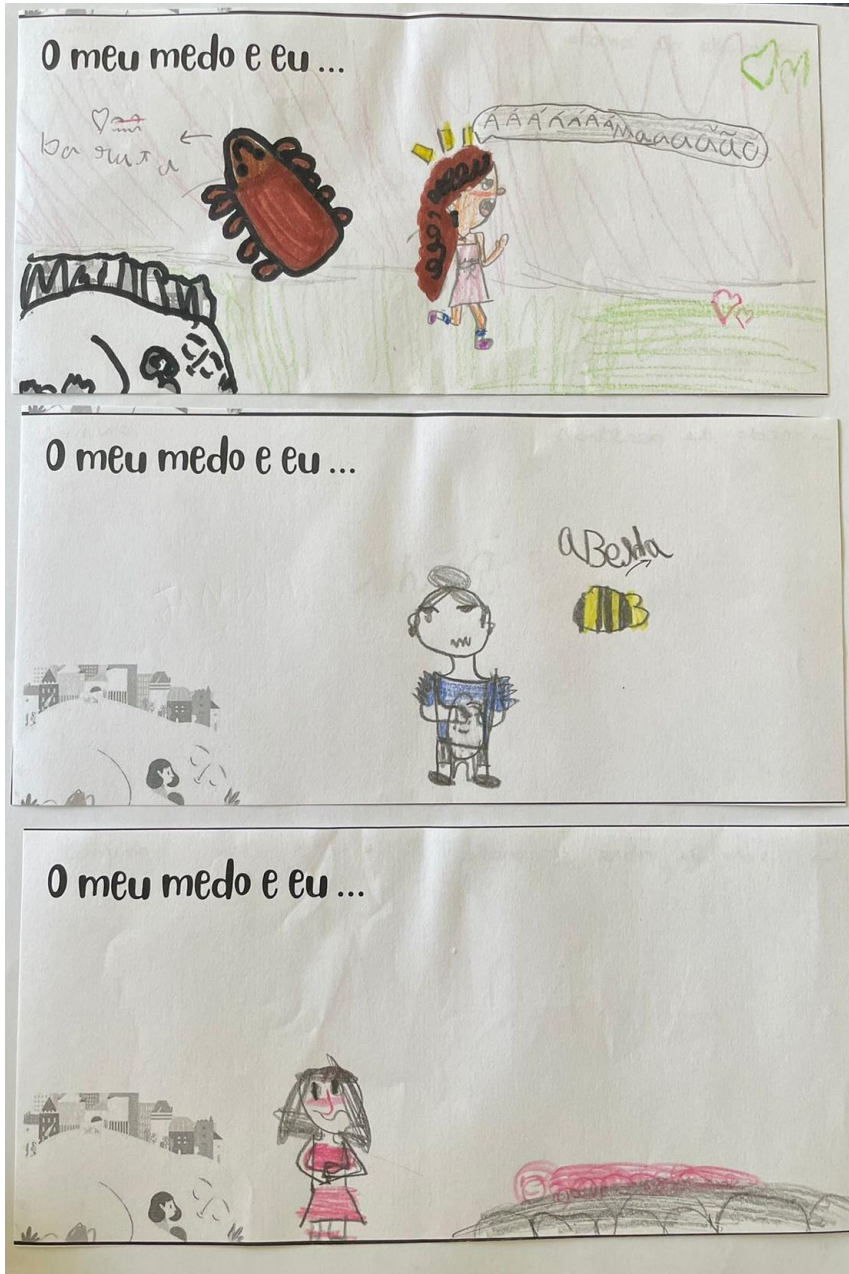


E quando a raiva aparece?



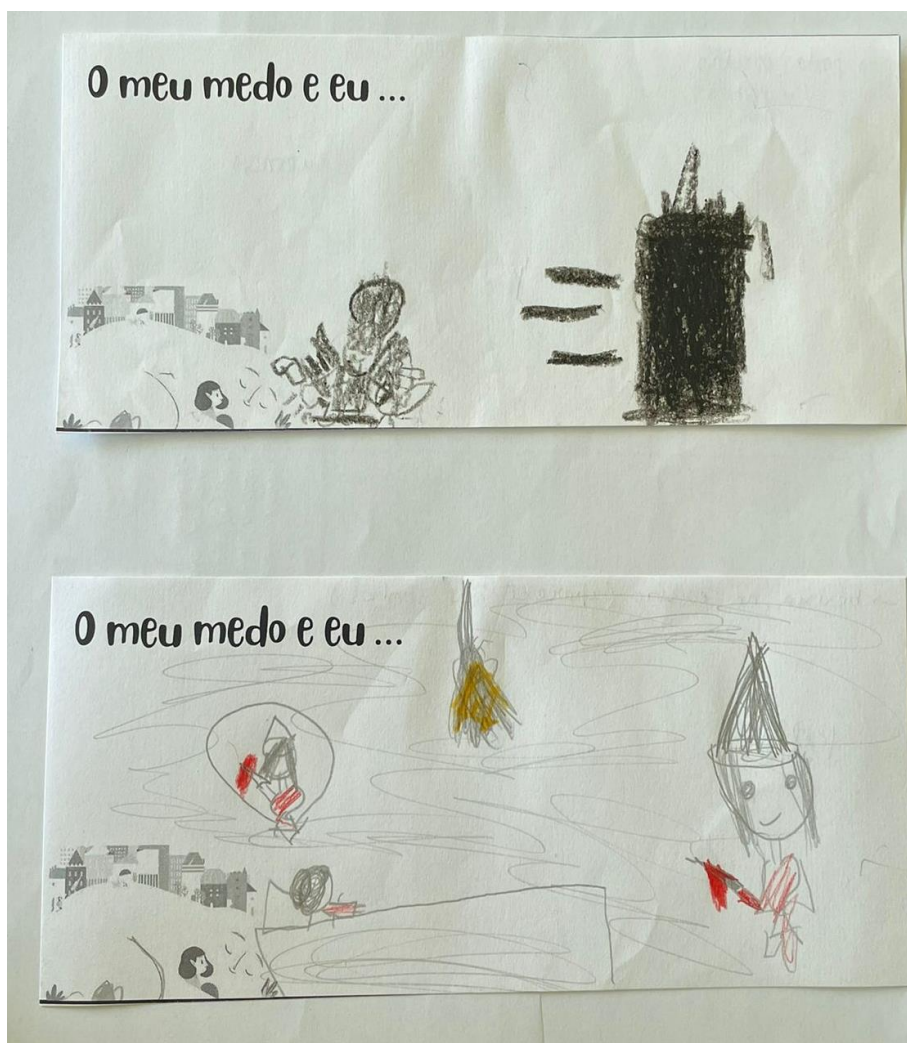
E quando a raiva aparece?

- Animais

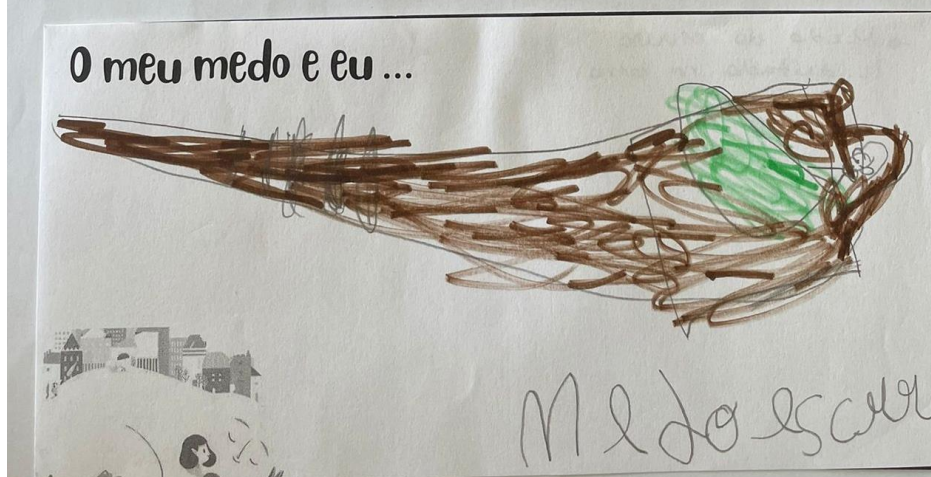
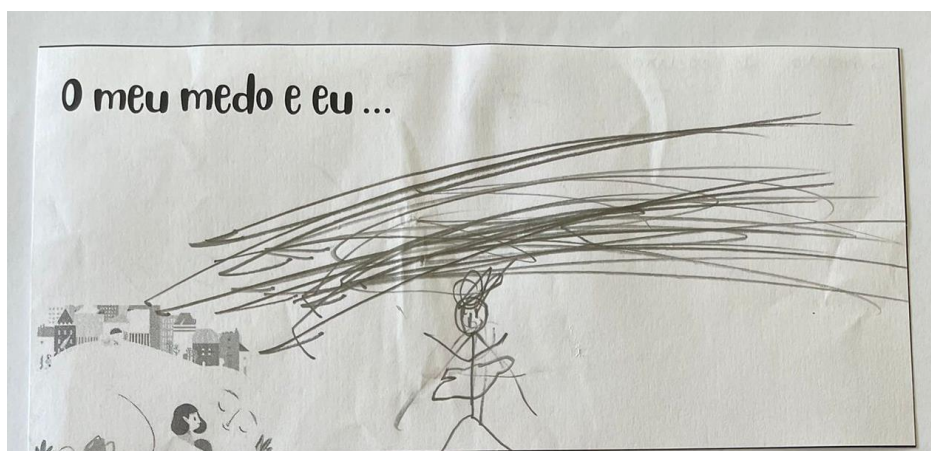




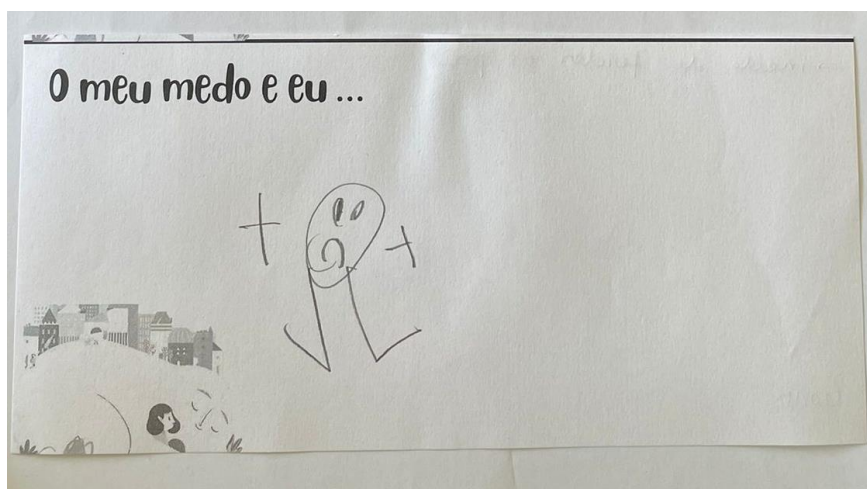
- **Monstros**



- **Escuro**



- Perda de familiares

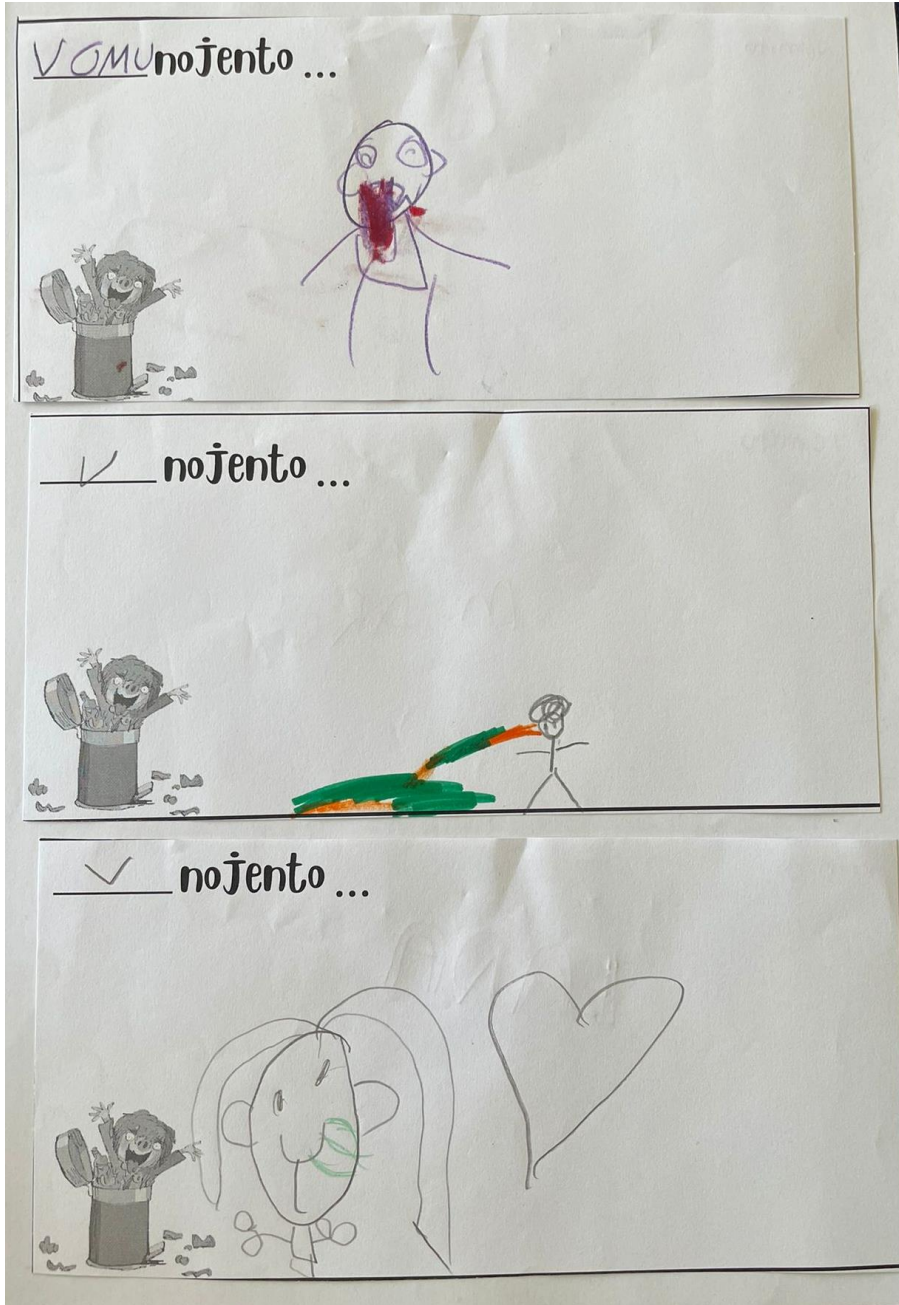


- Alturas



_____ nojento

- **Vómito**



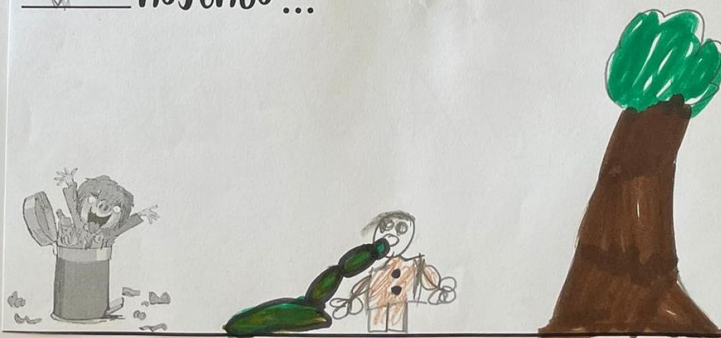
✓ nojento ...



✓ nojento ...

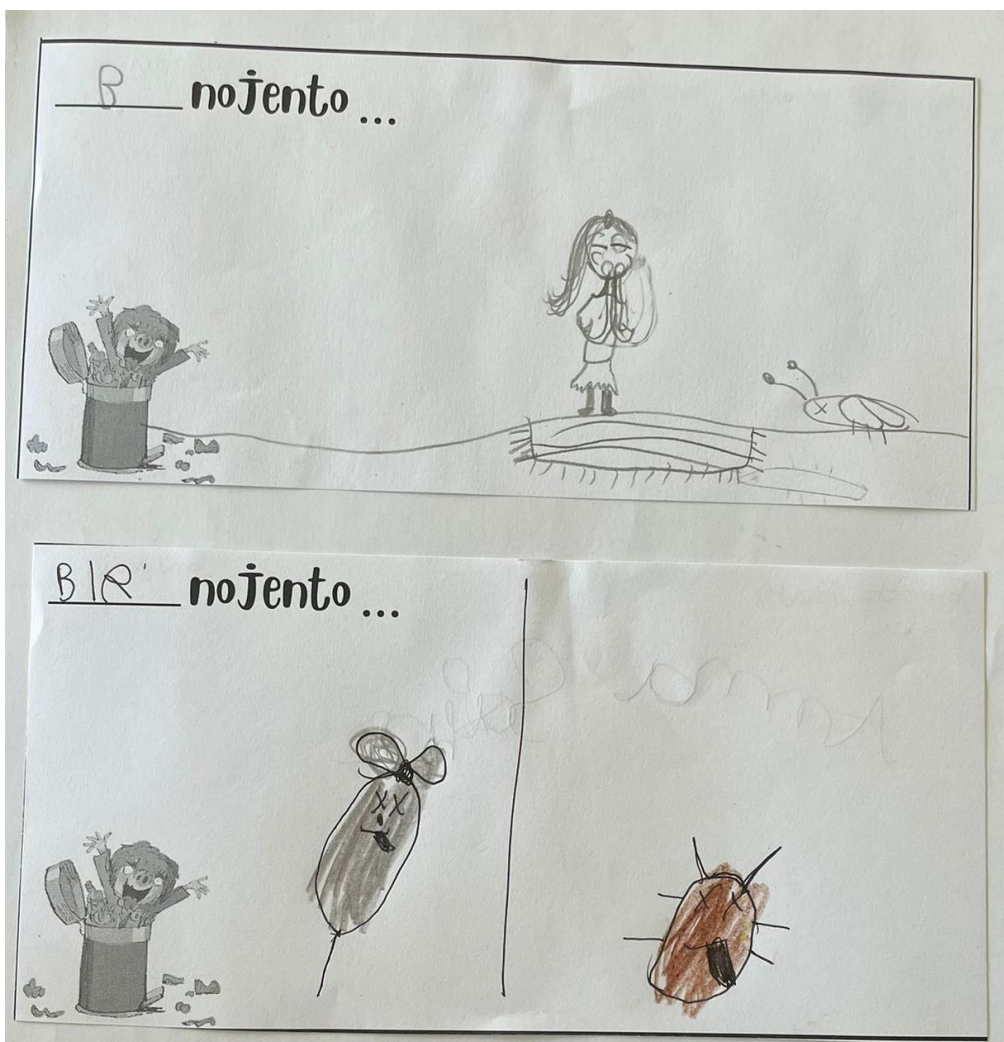


✓ nojento ...





- Animais



- **Necessidades Fisiológicas Básicas**



P nojento ...



X nojento ... X X



E nojento ...

