

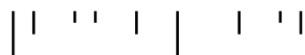


LEITURA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: AS HISTÓRIAS COMO ELEMENTO INTEGRADOR

Carlota Eiró

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 Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



LEITURA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: AS HISTÓRIAS COMO ELEMENTO INTEGRADOR

Carlota Eiró

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 Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: professora Doutora Patrícia Ferreira

Júri

Presidente: Professor Doutor Miguel Falcão
Arguente: Professora Doutora Carina Rodrigues
Orientadora: Professora Doutora Patrícia Ferreira

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

“a literatura faz-nos aprender a tocar os corações”

Papa Francisco

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”

Aristóteles

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha orientadora, a professora Patrícia, pelo apoio incansável que me deu durante este percurso. Para além da paciência que teve comigo durante a elaboração deste relatório, admiro a forma, tão apaixonada, com que ensina o que sabe, que me fez, desde cedo, perceber que queria aprofundar os meus conhecimentos na área do português com a sua orientação.

Às amigas que acompanharam o meu percurso: Teté, Martinha, Ginjinha, Zita e Guida. Agradeço-vos o cuidado que têm em fazer valer cada dia passado na ESE. À Teté, agradeço a boa companhia, com tantas conversas e desabafos, que levaram a construir esta grande amizade em Cristo, que tanto sustenta a minha vida. À Martinha, o cuidado que teve todos os dias em confortar-me e acolher-me, especialmente nestes últimos dias em sua casa, que é um verdadeiro encanto. À Ginjinha, por se fazer presente desde o primeiro dia e por trazer tanta alegria aos dias mais difíceis, sempre com um grande sorriso amigo. À Zita, pelo testemunho que me dá de alguém que se entrega verdadeiramente àquilo que lhe dá gozo, e por tantas boas conversas que faz surgir. À Guida, pela grande orientação, por ser *mãe* de todas nós – gabo-lhe a sabedoria, que aplica com tanta sensatez na sua vida. Cada uma sacia o meu desejo de ser maior e admiro-as pela grandeza de cada uma.

A quem também acompanhou de perto estes últimos anos, guardo um agradecimento especial à Irene, por me ajudar a descobrir esta vocação, pelo grande cuidado que tem nas nossas conversas, que me guiam com a sua sabedoria, e por tanto desejar a minha felicidade, guiando-me nesse sentido. Agradeço, também, à Margarida, à Maria da Luz e todas as irmãs, que, me incentivaram e motivaram nesta reta final, acolhendo-me naquela casa, tão especial, que tem a companhia d'Aquele que me dá colo.

É, ainda, com grande gratidão que valorizo o exemplo que recebi de tantas professoras que me formaram. De modo especial, agradeço à Luz H, à Meisy, e à Audrey que, dando testemunho do que é ser professor, ajudaram-me a encontrar os meus talentos para vingar na vida. Com elas descobri o valor que um professor tem na vida de um aluno e o impacto que pode ter o seu gesto mais pequeno.

Por fim, e de modo muito especial, agradeço aos meus pais, que foram sempre os primeiros a apoiar-me. À minha mãe, agradeço o cuidado que tem em motivar-me a

encontrar a minha vocação e dar sentido ao que faço; por, discretamente, me dar o colo que fui precisando a cada dia. Ao meu pai, agradeço a leveza com que me ajuda a fazer este caminho, acompanhando-o com bons almoços, boas conversas e, sempre, com muita alegria. Aos meus irmãos, por tanto aturarem os meus refilhões e me motivarem a fazer caminho, dando-me a certeza de que o percorro por gosto, e à mana, por tanto me ouvir todas as noites e, muitas vezes, dormir de luz acesa enquanto eu acabava de pintar cartolinas.

RESUMO

O relatório que se apresenta foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo. Para além de uma análise reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois ciclos, apresenta-se uma investigação realizada no 1.º CEB, centrada na promoção das competências emocionais das crianças através da leitura de histórias.

Partindo da observação de fragilidades ao nível da expressão e gestão emocional numa turma de 2.º ano, definiu-se como foco da investigação a *Leitura e desenvolvimento emocional: As histórias como elemento integrador*, com os objetivos gerais: i) caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças; (ii) compreender o contributo da leitura das histórias para o desenvolvimento emocional e das relações interpessoais; (iii) sistematizar estratégias didático-pedagógicas de reflexão e regulação das emoções e das relações interpessoais.

A metodologia adotada seguiu um modelo de estudo de caso com algumas características da investigação-ação, inserindo-se num paradigma interpretativo, com análise de dados predominantemente qualitativa com recurso a análise de alguns dados quantitativos. Os resultados qualitativos evidenciam progressos na capacidade de verbalização de emoções, empatia e comportamento cooperativo. A mediação da leitura emergiu, assim, como uma estratégia pedagógica potenciadora do desenvolvimento emocional e relacional. A investigação permitiu, ainda, reforçar a importância do papel do docente na formação integral da criança. Neste sentido, com o estudo pretende-se contribuir para uma prática educativa mais atenta às necessidades emocionais dos alunos, que reconheça a leitura como um recurso com forte potencial formativo.

Palavras-chave: Leitura, Literatura para a Infância, Desenvolvimento Emocional, Competências Relacionais.

ABSTRACT

This report was produced as part of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle. In addition to a reflective analysis of the pedagogical practices developed in both cycles, we present an investigation carried out in the 1st Cycle of Basic Education, focusing on the promotion of children's emotional skills through the reading of stories.

Based on the observation of weaknesses in terms of emotional expression and management in a 2nd grade class, the focus of the research was set on *Reading and emotional development: Stories as an integrating element*, with the general objectives of: (i) characterizing children's emotional development; (ii) understanding the contribution of reading stories to emotional development and interpersonal relationships; (iii) systematizing didactic-pedagogical strategies for reflecting on and regulating emotions and interpersonal relationships.

The methodology adopted followed of a case study with some characteristics of the action research. It is part of an interpretive paradigm, with data analysis that is predominantly qualitative, using some quantitative data. The qualitative results show progress in the ability to verbalize emotions, empathy and cooperative behavior. Reading mediation thus emerged as a pedagogical strategy that fosters emotional and relational development. The research also reinforced the importance of the teacher's role in the integral formation of the child. In this sense, the study aims to contribute to an educational practice that is more attentive to the emotional needs of students and that recognizes reading as a resource with strong formative potential.

Keywords: Reading, Children's Literature, Emotional Development, Relational Skills.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	4
1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	6
1.2. Princípios da Ação Educativa do Docente.....	7
1.3. Caracterização do Grupo Turma.....	8
1.4. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção.....	10
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	13
2.1. Contexto Institucional	14
2.2. Princípios da Ação Educativa do Docente.....	15
2.3. Caracterização do Grupo Turma.....	16
2.4. Problematização Sumária dos Dados Recolhidos e Identificação da Problemática de Intervenção.....	18
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	21
3.1. Desenvolvimento e Competências Esperadas dos Alunos	22
3.2. Métodos de Ensino: Organização e Desenvolvimento do Currículo	25
3.3. Relação Pedagógica.....	25
3.4. Processos de Regulação e Avaliação das Aprendizagens e dos Comportamentos Sociais	26
PARTE II.....	28
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	29
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	34
2.1. Desenvolvimento Emocional.....	35
2.1.1. Emoções	35
2.1.2. Competências emocionais	37
2.1.3. Conhecimento emocional	37
2.1.4. Regulação emocional.....	38

2.1.5. Inteligência emocional.....	39
2.1. Competências socioemocionais	40
2.2.1. Inteligência emocional no processo de socialização	41
2.2.2. Influência do desenvolvimento emocional nas relações interpessoais das crianças ..	42
2.3. Leitura	43
2.3.1. Competência leitora.....	44
2.3.1.1. Etapas da compreensão leitora.....	45
2.3.1.2. Relação leitor, texto, contexto	45
2.3.2. Contributo da leitura na vida social	46
2.3.2.1. Leitura orientada como estratégia pedagógica	47
2.3.3. Importância da leitura.....	47
2.3.4. Benefício da literatura para a infância no desenvolvimento global da criança	49
2.4. Relação entre o desenvolvimento emocional e a leitura	50
2.4.1. Leitura como ferramenta para a educação emocional	50
3. METODOLOGIA	52
3.1. Caracterização dos participantes.....	53
3.2. Opções metodológicas.....	53
3.4. Princípios éticos	60
4. RESULTADOS.....	61
4.1. Análise dos Resultados relativos ao objetivo de investigação 1	62
4.1.1. Resultados do teste inicial	62
4.1.2. Resultados do teste final	66
4.1.3. Análise das respostas dos alunos nas <i>Horas do conto</i>	69
4.1.4. Comparação entre os objetivos específicos propostos e os resultados obtidos.....	73
4.2. Análise dos resultados relativos ao objetivo de investigação 2	75
4.3. Análise dos resultados relativos ao objetivo de investigação 3	77
5. CONCLUSÕES	82
5.1. Conclusões obtidas por meio dos resultados.....	83
5.2. Constrangimentos do estudo.....	86
REFLEXÃO FINAL	89
Contributo da experiência desenvolvida na PES II no 1.º e 2.º CEB.	90

Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.....	91
Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS	106
ANEXO A – Potencialidades e fragilidades dos alunos no 1.º CEB	107
ANEXO B – Avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção do 1.º CEB	109
ANEXO C – Potencialidades e fragilidades dos alunos no 2.º CEB.....	113
ANEXO D – Avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção do 1.º CEB.....	115
ANEXO E – Teste inicial.....	119
ANEXO F – Cartaz com chuva de ideias sobre as emoções.....	124
ANEXO G – Livro <i>A Árvore Generosa</i> e perguntas orientadoras dos debates.....	131
ANEXO H – Livros mobilizados e perguntas orientadoras dos debates da <i>Hora do Conto</i>	141
ANEXO I – Teste final.....	157
ANEXO J – Teste EMOCINE.....	161
ANEXO K – Plano de ação.....	165
ANEXO L - Respostas dos alunos às perguntas abertas do teste inicial	167
ANEXO M – Recolha de dados dos resultados do teste inicial	172
ANEXO N – Respostas dos alunos às perguntas abertas do teste final	177
ANEXO O - Recolha de dados dos resultados do teste final	182
ANEXO P – Notas de campo do período de observação.....	188
ANEXO Q – Entrevista à professora cooperante	199
ANEXO R – Produções dos alunos após os debates da <i>Hora do Conto</i>	209
ANEXO S – Notas das Assembleias de Turma	218

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estágio de desenvolvimento emocional dos alunos no início da prática interventiva.	65
Figura 2 - Estágios de desenvolvimento emocional no fim da prática interventiva.	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias desenvolvidas no 1.º CEB...11	11
Tabela 2 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias desenvolvidas no 2.º CEB...19	19
Tabela 3 - Objetivos e questões de investigação do estudo31	31
Tabela 4 - Métodos, técnicas e instrumentos da recolha de dados.56	56
Tabela 5 - Estratégias pedagógicas para promover competências socioemocionais.78	78
Tabela 6 - Principais conclusões do estudo.85	85

LISTA DE ABREVIATURAS

ASAE – Apoios Sociais de Ação Educativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

cf. – conferir

EE – Encarregados de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

i.e. – isto é

IE – Inteligência Emocional

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora Cooperante

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Projeto de intervenção

PLNM – Português Língua Não Materna

p.e. – por exemplo

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, inserida no plano curricular do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Este documento tem como objetivo apresentar, analisar e refletir criticamente sobre os estágios desenvolvidos nos dois ciclos de ensino mencionados, bem como divulgar a investigação realizada durante a intervenção pedagógica no 1.º CEB, focada no contributo da leitura mediada para o desenvolvimento emocional e de competências relacionais.

Neste sentido, o relatório encontra-se organizado em duas partes, com diferentes secções. A primeira parte centra-se na prática letiva e a segunda no estudo realizado. Na primeira parte, inicialmente, é feita uma apresentação sintética das práticas letivas concretizadas no 1.º e 2.º CEB, seguindo-se uma análise comparativa dos contextos. Na segunda parte, é apresentada a investigação realizada, com base num quadro teórico sustentado por autores de referência. Seguem-se a metodologia, na qual são explicitados os procedimentos de recolha e análise de dados, bem como as estratégias didático-pedagógicas utilizadas. A análise dos resultados é apresentada de forma detalhada na secção seguinte, permitindo refletir sobre os efeitos da intervenção. Por fim, são enunciadas as conclusões do estudo e tecidas considerações finais. Por fim, procede-se a uma reflexão final, visando destacar o impacto do trabalho desenvolvido no percurso profissional da investigadora. As referências bibliográficas e os anexos complementam o relatório, oferecendo respaldo teórico e documental às práticas descritas.

Vale reforçar que, durante o período de estágio no 1.º CEB, foi possível aprofundar o conhecimento de uma turma do 2.º ano de escolaridade, composta por crianças curiosas, motivadas e interessadas em aprender. No entanto, identificaram-se lacunas significativas ao nível das competências emocionais e relacionais dos alunos. Estas fragilidades parecem estar associadas não apenas à idade precoce dos alunos, mas também ao contexto familiar e socioeconómico em que se inseriam. Foi perante este diagnóstico que se considerou pertinente desenvolver um projeto centrado no fortalecimento da dimensão emocional com recurso à leitura de histórias. Na verdade, compreende-se que os álbuns infantis, com articulação de várias linguagens, se apresentam como um suporte para a construção de sentidos (Rodrigues, 2022).

Assim, durante a exploração teórica da temática, constatou-se que a leitura de histórias e a escuta ativa das mesmas surgiam com frequência na literatura como estratégias facilitadoras do desenvolvimento emocional infantil. De facto, apesar de ainda escassas, investigações empíricas recentes têm destacado os efeitos positivos da leitura em competências socioemocionais, sobretudo nas chamadas “social understandings”, ou seja, a capacidade de compreender e enfatizar com as emoções, pensamentos e motivações dos outros, o que é fundamental para o desenvolvimento de recursos relacionais adaptativos (Batini, 2020, p. 12)

Foi, portanto, neste contexto, que emergiu a temática de investigação: *Leitura e desenvolvimento emocional: As histórias como elemento integrador.*

PARTE I

| | " | | "

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | | | |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a prática pedagógica no 1.º CEB, realizada com uma turma de 2.º ano. Neste sentido, serão abordados: (i) os princípios da ação educativa do docente; (ii) a caracterização do grupo turma; e (iii) a problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção. Com esta secção visa-se, assim, evidenciar a intencionalidade pedagógica da intervenção realizada e a sua interiorização na realidade concreta da turma.

1.1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A escola em que decorreu a PES no 1.º CEB situava-se num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) da Área Metropolitana de Lisboa, num bairro de contexto socioeconómico desfavorecido, recebendo alunos de diversas nacionalidades, sendo particularmente expressiva a presença de crianças oriundas de países africanos. Era uma escola que integrava crianças desde o Jardim de Infância (JI) até ao final do 1.º CEB. Para além desta, existiam ainda quatro escolas no mesmo agrupamento, que recebia crianças desde o JI até ao 3.º CEB, sendo gerido por quatro órgãos: Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2021-2025), este acolhia uma população escolar marcada por uma grande diversidade sociocultural, refletindo a crescente heterogeneidade da sociedade portuguesa. Os alunos eram de diversas nacionalidades, sendo particularmente expressiva a presença de crianças oriundas de países africanos, ou cujos pais tinham origem nesse continente, bem como estudantes provenientes do Brasil, do leste europeu e de diversas regiões da Ásia.

Na área da formação integral dos alunos, o agrupamento apostava numa estratégia robusta de educação para a cidadania, integrada de forma transversal no 1.º CEB. Essa abordagem era complementada por atividades de enriquecimento curricular, que incluíam o ensino de inglês (a partir do 3.º ano), música, expressões artísticas e desporto. Ademais, o agrupamento disponibilizava mecanismos de apoio, como o apoio ao estudo e o apoio tutorial específico, destinados a promover a autonomia dos alunos e a consolidar as aprendizagens. Importa ainda destacar a existência de turmas de acolhimento, pensadas para alunos recém-chegados ao país, com competências linguísticas no português

reduzidas ou inexistentes, com vista a uma integração mais eficaz e promotora do sucesso educativo.

Do ponto de vista socioeconómico, as famílias dos alunos pertenciam, maioritariamente, a estratos sociais desfavorecidos, o que se evidenciava pelo facto de cerca de 55% dos alunos beneficiarem de apoio no âmbito da ação social escolar. As habilitações literárias dos Encarregados de Educação (EE) situavam-se, predominantemente, entre o 2.º e o 3.º CEB.

1.2. Princípios da Ação Educativa do Docente

A abordagem pedagógica da professora cooperante era marcada pela flexibilidade metodológica, recorrendo a um conjunto de estratégias provenientes de diversos modelos pedagógicos (método das 28 palavras, método global e princípios da abordagem EKUI, p.e.), adaptando-as constantemente de acordo com as especificidades do grupo. A sua prática era, assim, orientada por uma lógica de ajustamento constante às necessidades dos alunos.

Para atender as necessidades da turma ao longo do ano, a sala de aula conheceu diversas disposições (em U, em pares e em grupos), sendo reorganizada com frequência, sempre que uma determinada configuração deixasse de ser eficaz.

Tal como referido anteriormente, as medidas educativas para os alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) e Português Língua Não Materna (PLNM) incluíam o apoio de uma professora da turma de acolhimento e a utilização de materiais adaptados. Neste sentido, a diferenciação pedagógica foi uma constante nas planificações da professora titular, procurando-se ajustar os ritmos, os conteúdos e os materiais às necessidades de cada aluno, embora a docente assumisse a dificuldade de acompanhar todos de forma individualizada.

No que diz respeito à planificação, a docente seguia uma lógica de organização semanal simples, definindo os conteúdos e atividades a realizar ao longo da semana. Contudo, reconhecia que a realidade da sala muitas vezes a obrigava a reajustar o plano inicial, adaptando-o diariamente em função do que foi efetivamente concretizado. Assim, os objetivos que não eram alcançados num dia eram reagendados consoante o contexto e o ritmo do grupo.

A avaliação que a professora cooperante assumia era de caráter contínuo, baseada na observação regular, no recurso a fichas formativas no final de cada trimestre ou sempre que terminasse de lecionar um conteúdo e na aplicação de fichas de avaliação adaptadas a alunos com maiores dificuldades. Essas fichas eram utilizadas sobretudo quando havia dúvidas relativamente ao progresso de determinados alunos, permitindo apoiar decisões pedagógicas mais informadas.

As técnicas e instrumentos de avaliação utilizados eram adaptados consoante o perfil dos alunos, especialmente para aqueles com NEE ou em risco de retenção. A professora privilegiava fichas formativas que incidissem diretamente sobre os conteúdos em estudo, garantindo uma avaliação mais imediata e pertinente. As fichas de avaliação mais formais eram aplicadas apenas quando havia necessidade de esclarecer o nível de desempenho de um aluno em concreto, permitindo uma análise mais rigorosa do seu percurso.

Embora reconhecesse que várias crianças não tinham acompanhamento familiar adequado – o que se reflete, por exemplo, na ausência de materiais escolares ou no fraco envolvimento em atividades propostas para casa –, a docente procurava manter abertos os canais de comunicação com os EE.

Em suma, compreende-se que a ação pedagógica se orienta pela tentativa contínua de criar um ambiente inclusivo e ajustado às exigências do grupo, apesar dos inúmeros desafios institucionais, sociais e pedagógicos que enfrenta.

1.3. Caracterização do Grupo Turma

No que respeita à turma com a qual se interveio, esta era composta por 24 alunos (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) do 2.º ano de escolaridade, num contexto educativo desafiante, como referido, marcado pela diversidade, pela instabilidade e pela necessidade de constante adaptação pedagógica. Destacavam-se, entre os alunos da turma, três com PLNM, três com NEE e um aluno com deficiência que frequentava exclusivamente, na escola, a unidade especializada para alunos com multideficiência. A turma contava ainda com um aluno que, por razões pedagógicas não especificadas, frequentava sistematicamente uma turma do 4.º ano de escolaridade, acompanhado pela coordenadora da escola.

A docente titular da turma estava com a mesma desde setembro, apesar de, por razões médicas, não ter podido acompanhar os alunos entre os meses de novembro e janeiro. Nesse período, os alunos contaram com três professores diferentes que os foram acompanhando. Esse foi um fator importante que contribuiu para a instabilidade do processo de aprendizagem dos alunos e que justifica, em grande parte, as dificuldades que estes enfrentavam.

De acordo com a Professora Cooperante (PC), tratava-se de um grupo com um fraco desenvolvimento global, especialmente ao nível das atitudes e das rotinas de trabalho. No Anexo A, observam-se de forma clara as potencialidades e fragilidades da turma do 2.º ano. No entanto, vale destacar que a PC descrevia os alunos como crianças com dificuldades em manter a atenção e em cumprir regras básicas, o que exigia uma constante intervenção da docente no sentido de manter a ordem e o foco nas tarefas. A desmotivação estava associada a vários fatores, entre os quais se destacavam a elevada rotatividade de alunos ao longo do ano letivo, a ausência de hábitos de estudo e a falta de estabilidade emocional e familiar em alguns casos.

A instabilidade verificada refletia-se também nas rotinas diárias da turma, através das quais se procurava estruturar o início do dia com atividades como a identificação da data, o nome, a estação do ano e o alfabeto. No início do ano, a docente incluía outras rotinas, como a leitura diária de um livro seguida de questões de compreensão ou o número do dia – prática esta que foi interrompida, dado o tempo excessivo que os alunos levavam a completá-la.

A diversidade de perfis dentro da turma exigia medidas pedagógicas diferenciadas, sendo aplicadas medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, bem como algumas medidas adicionais para os alunos com NEE e com PLNM.

Em suma, compreende-se que a turma em questão era bastante heterogénea, com necessidades complexas e acompanhada por uma docente experiente que adaptava a sua prática ao grupo que acompanhava. No entanto, importa salientar que, não obstante os desafios que apresenta, era uma turma com grande potencial de crescimento, sobretudo quando envolvida em propostas motivadoras e diferenciadas que valorizassem os seus interesses e ritmos de aprendizagem.

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

A caracterização da turma, os dados recolhidos ao longo do período de observação e a entrevista à PC (cf. Anexo Q) evidenciaram um contexto pedagógico particularmente exigente, marcado por uma elevada instabilidade emocional, social e educativa, conforme já foi explicitado. Com 24 alunos, entre os quais três com NEE, três com PLNM e outros com percursos escolares atípicos, o grupo-turma revelou carências estruturais ao nível das competências sociais e da organização do trabalho cooperativo.

Durante as semanas de observação, registaram-se frequentemente comportamentos de indisciplina, dificuldade na escuta ativa, pouca autorregulação emocional e uma reduzida predisposição para a entreaajuda entre pares. Embora os alunos demonstrassem gosto em participar nas aulas, essa participação era muitas vezes desorganizada, centrada na vontade de ‘acertar’ ou falar primeiro, o que criava dinâmicas conflituosas e impedia o desenvolvimento de aprendizagens verdadeiramente colaborativas. Ademais, observou-se que as interações entre os alunos não eram muito positivas, fosse em atividades de grande grupo ou nos momentos de trabalho a pares, e havia uma fraca capacidade de escuta e partilha, comprometendo a construção de relações interpessoais positivas.

Face a este cenário, tornou-se evidente a necessidade de uma intervenção que promovesse o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente ao nível do respeito mútuo, da empatia, da cooperação e da corresponsabilização. Neste sentido, a pergunta orientadora que norteou a intervenção foi: *Como é que o trabalho de grupo de âmbito colaborativo promove relações interpessoais positivas entre os alunos?* e, a partir desta questão problemática, emergiram três objetivos gerais: (i) desenvolver relações interpessoais com base no respeito e entreaajuda; (ii) desenvolver a colaboração em momentos de trabalho de grupo; e (iii) mobilizar competências colaborativas para a participação ativa em sala de aula.

Para o cumprimento destes objetivos foi definido um conjunto articulado de estratégias de forma transversal a todas as áreas curriculares, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências sociais e a aprendizagem de

conteúdos disciplinares. Na tabela seguinte, apresentam-se as estratégias pensadas para o cumprimento de cada um dos objetivos do Projeto de Intervenção (PI):

Tabela 1

Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias desenvolvidas no 1.º CEB.

Objetivo Geral	Estratégias e Atividades Implementadas
1. Desenvolver relações interpessoais com base no respeito e entreajuda.	<ul style="list-style-type: none"> - Mural de elogios e rodas de diálogo regulares - Debates sobre direitos e deveres - Dinâmicas e jogos de confiança - Expressão artística e role-play de situações do quotidiano
2. Desenvolver a colaboração em momentos de trabalho de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas matemáticos em grupo - Simulação de situações sociais no Estudo do Meio - Produção de peças teatrais, jogos cooperativos - Auto e hetero avaliações regulares com instrumentos de pilotagem
3. Mobilizar competências colaborativas para a participação ativa em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita coletiva e construção de normas - Votações, painéis de opinião e participação em projetos de cidadania

Nota. Adaptado do PI do 1.º CEB.

As estratégias e atividades acima referidas foram selecionadas tendo em conta a sua ligação aos conteúdos programáticos do 2.º ano de escolaridade, mas sobretudo pelo seu potencial de trazer oportunidades reais de boa convivência, escuta, empatia e cooperação entre os alunos. Ademais, nota-se que a intencionalidade pedagógica esteve sempre orientada para a criação de espaços seguros nos quais os alunos pudessem experimentar, errar, refletir e crescer em conjunto.

Neste sentido, durante a intervenção, cada um dos objetivos foi explorado através de atividades específicas que foram, progressivamente, exigindo mais dos alunos. O desenvolvimento da entreajuda, a leitura a pares e os momentos de correção conjunta dos trabalhos pretendiam favorecer o diálogo entre os alunos e o reconhecimento do outro como recurso, dado que os alunos pareciam ainda não compreender o grande contributo que o ‘outro’ podia trazer ao seu trabalho. Aliás, no que respeita ao domínio da

colaboração, foram realizados projetos em pequenos grupos, com elaboração de cartazes, dramatizações e desafios matemáticos, nos quais os alunos tinham de dividir tarefas, negociar decisões e chegar a consensos. Relativamente ao nível da participação ativa, destacaram-se as assembleias de turma e a elaboração partilhada de regras, que foram fundamentais para a construção de um bom funcionamento das atividades.

As rodas de diálogo e o mural de elogios, por exemplo, permitiram desenvolver a expressão emocional e o reforço positivo, promovendo o respeito mútuo e a valorização dos pares. As votações e a escrita coletiva reforçaram a capacidade de escutar opiniões diversas e decidir de forma democrática.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | " | | " |

O presente capítulo tem como propósito apresentar o contexto de estágio decorrido no 2.º CEB, bem como a intervenção realizada que decorreu durante os meses de janeiro e abril.

Desta forma, serão apresentados: (i) o contexto institucional; (ii) os princípios de ação educativa do docente; (iii) a caracterização do grupo turma; e (iv) a problematização sumária e os dados recolhidos.

É ainda relevante mencionar que, durante o estágio, houve a oportunidade de acompanhar apenas duas turmas, sendo uma do 5.º ano, na disciplina do Português; e uma segunda do 6.º ano, na disciplina de HGP, devido a alguns imprevistos, que serão descritos mais à frente.

2.1. Contexto Institucional

A intervenção que a seguir se descreve decorreu numa escola pública localizada na Área Metropolitana de Lisboa, pertencente a um agrupamento que integrava o 2.º e o 3.º CEB. A escola organizava-se em oito turmas por cada ano letivo, do 5.º ao 9.º ano, e destacava-se pela diversidade de projetos em funcionamento, refletindo uma dinâmica educativa enriquecedora. Entre as iniciativas desenvolvidas encontravam-se o programa Erasmus+, o clube de fotografia, o grupo de teatro, a prática regular de atividades desportivas, um curso técnico de programação, bem como o funcionamento ativo de serviços de psicologia e orientação. A escola contava ainda com uma biblioteca escolar e com a colaboração próxima da Associação de Pais, promovendo uma relação estreita com a comunidade educativa.

O PEA, em vigor desde 2018, tinha como princípio orientador educar para a inclusão, refletindo uma visão pedagógica centrada na valorização da diversidade e na promoção de uma escola mais equitativa. Inspirado no quadro legal definido pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, o documento orientador procurava assegurar que todos os alunos tivessem acesso ao currículo e à concretização do seu potencial máximo, num ambiente educativo inclusivo e humanista.

De acordo com o PEA, os seus princípios orientadores assentavam na equidade das oportunidades, na valorização da inclusão e da responsabilidade, na promoção do trabalho colaborativo e na preparação para a vida ativa. Como se refere no documento, estes

princípios incluíam também “a valorização das tecnologias de comunicação/informação como promotoras do trabalho colaborativo, da partilha e da coesão do agrupamento [...] e a valorização da autoavaliação” (cf. PEA, 2018).

Para além dos projetos estruturantes, destaca-se que a escola dinamizava ainda um conjunto de iniciativas no âmbito da educação para a cidadania, nomeadamente nos domínios da educação para a saúde, da educação sexual e da educação para os direitos humanos e interculturalidade. Estas ações pretendiam reforçar o papel da escola enquanto espaço de formação integral, contribuindo para o desenvolvimento académico, social e emocional dos alunos.

2.2. Princípios da Ação Educativa do Docente

Durante a prática pedagógica no 2.º CEB, foi possível observar duas práticas docentes distintas, ajustadas às características específicas de cada grupo. No caso da turma do 6.º ano, na disciplina de HGP, a PC adotava uma metodologia centrada na participação ativa dos alunos, aliando momentos de exposição teórica a práticas interativas e de debate. As aulas iniciavam-se frequentemente com a recapitulação coletiva da sessão anterior, sendo os alunos convidados a contribuir para a construção do sumário da aula anterior em vez da do próprio dia (como acontecia na turma de Português do 5.º ano, por exemplo). Seguia-se, depois, a verificação dos trabalhos de casa. Após esse momento, abria-se espaço para uma discussão orientada, durante a qual a docente procurava ir ao encontro dos interesses dos alunos, incentivando a formulação de perguntas e a exploração dos ‘porquês’ dos conteúdos abordados. Nota-se que a PC recorria regularmente a documentos e fontes históricas originais, do arquivo nacional.

A avaliação diagnóstica informal, realizada através de perguntas diretas e do pedido de explicações orais por parte dos alunos, permitia à docente aferir o grau de compreensão dos conteúdos, ajustando o ritmo da aula conforme necessário.

No que diz respeito à turma do 5.º ano, na disciplina de Português, a observação foi mais limitada, devido a constrangimentos associados à ausência prolongada da PC. Ainda assim, foi possível recolher algumas informações relevantes a partir de fontes indiretas e momentos pontuais de observação. A docente procurava garantir uma estrutura de aula previsível, organizando as atividades segundo uma lógica sequencial: leitura orientada de

textos, identificação de ideias principais e posterior exploração de aspetos gramaticais e ortográficos. Conforme observado nas primeiras semanas da prática pedagógica e em conversas informais com a equipa docente, compreendeu-se uma dificuldade generalizada dos alunos em manter comportamentos ajustados ao contexto de sala de aula, o que exigia da professora uma constante regulação da dinâmica da turma e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades de cada aluno.

Quanto à organização semanal, ambas as docentes procuravam manter rotinas estáveis, nomeadamente através da utilização sistemática de materiais estruturantes, como o ‘caderno de pesquisa’ (no caso da HGP) e os manuais escolares (maioritariamente no caso de Português). As aulas eram estruturadas em blocos temporais que permitiam momentos de exposição, prática individual e trabalho colaborativo, este último com maior incidência nas atividades de projeto.

Finalmente, no que respeita a avaliação, ambas as docentes privilegiavam uma abordagem formativa e contínua ao longo do semestre letivo, terminando o mesmo com um momento de avaliação formal com uma ficha sumativa. A professora de HGP recorria com frequência a fichas de trabalho, à verificação sistemática dos cadernos e a momentos de reflexão oral no final das aulas, solicitando aos alunos que sintetizassem os conteúdos abordados. Já a docente de Português adotava estratégias de verificação informal do desempenho, com registos regulares do cumprimento das tarefas. Em ambas as turmas, valorizava-se a autoavaliação e o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo, sempre que possível, a corresponsabilidade no percurso formativo de cada um

2.3. Caracterização do Grupo Turma

Durante o período de estágio, a observação incidiu, sobretudo, sobre uma turma do 6.º ano na disciplina de HGP e uma turma do 5.º ano na disciplina de Português, ainda que esta tenha tido menos tempo de intervenção pelas razões já mencionadas neste relatório.

No que diz respeito à turma de 6.º ano, esta era composta por 26 alunos (dez do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino), com diferentes níveis de desempenho, destacando-se uma marcada heterogeneidade, identificada pela PC como um dos

principais desafios pedagógicos. Dos alunos, seis beneficiavam de medidas seletivas, tendo dois deles NEE.

De facto, verificou-se, durante o período de observação, que alguns alunos se encontravam no nível *suficiente*, outros no nível *bom* e alguns também no nível *muito bom* e *excelente* (escala construída e utilizada pela PC). Apesar desta diversidade, a turma revelou, de um modo geral, um bom comportamento em sala de aula, respeito pelas normas e um envolvimento adequado nas atividades propostas.

No plano das rotinas pedagógicas, evidenciavam-se práticas regulares de consolidação de conhecimentos, como o registo coletivo do sumário da aula anterior no início de cada sessão e o uso do *Caderno de Pesquisa*, levado rotativamente pelos alunos para investigação autónoma em casa. A apresentação oral em aula dessa investigação reforçava competências de pesquisa, expressão oral e escrita. A utilização sistemática da plataforma digital *classroom*, em ambas as disciplinas, permitia a partilha de recursos, o esclarecimento de dúvidas e a submissão de trabalhos, reforçando a autonomia dos alunos.

Relativamente à turma do 5.º ano, à data do início da intervenção esta ainda não tinha sido alvo de observação direta, tendo a caracterização resultado de um contacto informal com a PC. Esta era composta por 20 alunos, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Destes, dois alunos não tinham nacionalidade portuguesa, dois usufruíam de Apoios Sociais de Ação Educativa (ASAE) e sete alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, que permite garantir medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos. Dois alunos da turma, com perturbação do espectro do autismo, dispunham de apoio individual de uma professora de ensino especial, que se sentava ao lado deles durante as aulas de Português. De acordo com a PC, o grupo contava ainda com três alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem.

Ambas as turmas partilhavam, assim, algumas práticas estruturantes ao nível da organização das aulas, embora apresentassem perfis distintos em termos de dinâmica, comportamento e necessidades educativas. No Anexo B, é possível observar uma síntese de todas as potencialidades e fragilidades identificadas em cada uma das turmas.

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

A caracterização da turma, a análise documental e os dados recolhidos ao longo das semanas de observação evidenciaram um conjunto de fragilidades pedagógicas (Anexo A) que exigiram uma intervenção intencional e estruturada, centrada no desenvolvimento da oralidade, da cooperação e da participação em sala de aula.

Durante as primeiras semanas da prática pedagógica, observaram-se situações recorrentes de desorganização no discurso oral, interrupções constantes nas interações em aula, uma fraca capacidade de escutar o outro e de respeitar turnos de fala e ainda uma tendência para o trabalho individual ou competitivo, mesmo em momentos concebidos para serem colaborativos. Esta realidade tornou-se especialmente visível nas disciplinas de HGP e Português, na qual a comunicação oral desempenhou um papel central na construção de sentido e na apropriação de saberes.

Ainda que os alunos manifestassem interesse pelas atividades propostas e entusiasmo em participar, era evidente a dificuldade em estruturar o pensamento, sustentar ideias ou argumentar de forma clara. Muitas das participações dos alunos limitavam-se a respostas impulsivas, sem contexto ou apenas centradas em acertar a resposta, mais do que contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva. Paralelamente a este facto, a cooperação entre pares revelava-se frágil, com conflitos na divisão de tarefas, ausência de escuta e resistência ao diálogo.

Face a este cenário, emergiu a necessidade de uma intervenção pedagógica centrada na valorização da oralidade, na construção de ambientes colaborativos e na promoção da participação ativa e consciente dos alunos. Neste contexto, definiu-se a seguinte pergunta orientadora do PI: *De que forma o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento de competências de participação e de expressão oral em Português e HGP?*

A partir desta questão problemática, emergiram três objetivos gerais: (i) desenvolver a cooperação em momentos de trabalho colaborativo; (ii) desenvolver competências de participação em sala de aula; e (iii) mobilizar técnicas de comunicação e expressão oral em diferentes contextos formais. Estes objetivos foram desenvolvidos de forma transversal, integrando conteúdos disciplinares das áreas de Português e HGP, com

um foco claro em práticas pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento da oralidade e da cooperação. Na seguinte tabela apresenta as estratégias pensadas para cada um dos objetivos:

Tabela 2

Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias desenvolvidas no 2.º CEB.

Objetivo Geral	Estratégias e Atividades Implementadas
1. Desenvolver a cooperação em momentos de trabalho colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos heterogéneos; - Trabalhos de grupo com divisão clara de tarefas; - Trabalho de Projeto; - Caderno de Leituras em grupo.
2. Desenvolver competências de participação em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha e apresentação dos trabalhos realizados; - Discussões em grande grupo com aluno moderador; - Grelhas de auto e hetero avaliação após o trabalho em grupo; - Leituras dramatizadas com envolvimento da turma.
3. Mobilizar técnicas de comunicação e expressão oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais com guiões de apoio; - Leitura expressiva e encenação de textos; - Criação de exposições orais com suporte visual; - Avaliação formativa da oralidade (feedback individual).

Nota. Adaptado do PI do 2.º CEB.

As atividades acima mencionadas foram desenhadas não apenas com base nos conteúdos programáticos das disciplinas envolvidas, mas sobretudo pela sua capacidade de proporcionar contextos significativos de comunicação, negociação, escuta e produção oral. A intencionalidade pedagógica manteve-se centrada em construir momentos de aprendizagem partilhada, nas quais os alunos tivessem a oportunidade de falar, escutar, argumentar e construir conhecimento em conjunto.

Durante o período de intervenção, cada um dos objetivos foi desenvolvido de forma progressiva, através de atividades com graus de exigência crescentes. No que respeita à cooperação, os alunos participaram em projetos de grupo que exigiam organização, tomada de decisão partilhada e corresponsabilização, como a construção de maquetes relacionadas com o séc. XVIII e apresentações temáticas. Já no que respeita ao domínio da participação, procurou-se diversificar os modos de intervenção em aula, atribuindo voz a diferentes alunos e criando momentos estruturados de reflexão, partilha e avaliação.

Por fim, a avaliação sumária do projeto revelou resultados muito positivos, nomeadamente: o objetivo com maior taxa de sucesso foi o desenvolvimento da cooperação, com uma alta percentagem de 82,49%. A participação e a oralidade também registaram progressos visíveis (79,14% e 78,16%, respetivamente), ainda que se tenha sentido o desafio de desenvolver esta competência nos alunos, sobretudo junto daqueles mais reservados (cf. Anexo D). Apesar das circunstâncias, as estratégias implementadas mostraram-se eficazes na promoção de um ambiente de aula mais participativo, colaborativo e promotor da oralidade, salientando a pertinência da intervenção projetada.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

Durante as práticas de intervenção desenvolvidas no primeiro e no segundo CEB, houve a oportunidade de observar e atuar em contextos com características e necessidades muito diferentes. A análise que agora será apresentada reflete de forma crítica sobre os aspetos centrais das práticas pedagógicas, nomeadamente o desenvolvimento e competências esperadas dos alunos, os métodos de ensino, a relação pedagógica, e os processos de regulação e avaliação.

3.1. Desenvolvimento e Competências Esperadas dos Alunos

No contexto do 5.º ano a intervenção focou-se essencialmente no estudo do texto narrativo, através da obra *A Viúva e o Papagaio*, e do texto dramático, com a leitura e interpretação da peça *O Príncipe Nabo*. As atividades propostas tiveram como foco o desenvolvimento da compreensão leitora, da expressão oral e da capacidade de análise textual. Um dos instrumentos centrais foi a construção de um *caderno de leituras* em grupo, no qual os alunos sistematizaram os conteúdos trabalhados nas duas obras. Nota-se, ainda, que os alunos participaram numa atividade de expressão dramática, em que encenaram cenas da peça em estudo, o que permitiu consolidar as aprendizagens e potenciar a oralidade, a cooperação e a criatividade.

Relativamente ao 6.º ano, na disciplina de HGP, o ensino centrou-se na compreensão da realidade portuguesa da segunda metade do século XIX e inícios do século XX. O desenvolvimento das competências foi promovido através de metodologias de trabalho de projeto, com foco na pesquisa, no trabalho de grupo e na apresentação oral (com apresentações de maquetes e dramatizações sobre invenções da revolução industrial), o que permitiu que os alunos desenvolvessem capacidades de investigação e divulgação da informação.

No 1.º CEB, com a turma do 2.º ano já apresentada, o foco do PI foi a promoção de interações positivas entre os alunos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas. Ainda assim, também se deu importância ao trabalho das áreas curriculares, com a implementação de uma rotina com cálculo mental, estudo das frações, os meios de transporte, incentivo para o contacto regular com a leitura, entre outros. Foram implementados, entre outras dinâmicas e propostas, o Tempo de Trabalho Autónomo, jogos fonológicos e a *Hora do Conto*, promotoras da autonomia e o

gosto pela leitura. Deu-se, naturalmente, importância à exploração da oralidade, da escuta ativa e da motricidade fina com recurso a materiais manipuláveis e estratégias lúdicas, fomentando uma aprendizagem mais significativa.

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências previstas para cada ciclo, os resultados variaram, refletindo a especificidade de cada contexto. Na verdade, o PI em ambos os ciclos teve como eixo comum o trabalho de grupo, adaptado aos níveis de ensino e às dinâmicas próprias de cada turma. Avaliando as taxas de sucesso dos objetivos dos PI (cf. Anexos B e D), estas apontam para uma maior eficácia no 2.º CEB, o que se compreende pelo foco disciplinar mais circunscrito e pela maturidade dos alunos. Importa, no entanto, salientar que, no 1.º ciclo, o tempo para implementar o projeto foi limitado (cerca de cinco semanas) para a natureza do PI, centrado no desenvolvimento emocional, que exige um trabalho contínuo.

Vale ainda mencionar que a preparação prévia e a motivação dos alunos também se refletiram nos resultados. No caso do 2.º CEB, os alunos revelaram maior empenho e respeito pelas tarefas propostas, o que facilitou a implementação das estratégias e a concretização dos objetivos. Já no 1.º CEB, apesar do entusiasmo inicial dos alunos, era evidente a falta de hábitos de trabalho e de comportamento cooperativo, o que exigiu mais tempo e energia para consolidar rotinas básicas de convivência e de aprendizagem.

Do ponto de vista dos recursos e tempo disponível, compreende-se que o 1.º CEB se revelou mais facilitador neste aspeto. De facto, havia mais tempo com os alunos, maior variedade de materiais disponíveis e liberdade concedida pela PC para explorar atividades diversificadas, ao contrário do que aconteceu no 2.º ciclo, no qual o número de horas semanais era mais reduzido. No entanto, conseguiu-se construir planificações focadas numa sequência de aprendizagem da disciplina.

Enquanto professora estagiária, importa ainda apontar as conquistas e benefícios destas práticas interventivas. Em primeiro lugar, destaca-se a confiança e segurança na gestão da sala de aula. Na verdade, um estudo realizado pela OECD (2017) afirma que os professores que revelam maior autoeficácia e confiança no seu desempenho tendem a apresentar melhores práticas pedagógicas. O estudo reforça, ainda, que esta confiança é adquirida através da prática e formação contínua.

Em segundo lugar, é relevante mencionar que, neste estágio, foi possível desenvolver competências de liderança e mediação de grupo, que são essenciais para a profissão. De acordo com o mesmo estudo feito pela OECD (2017), compreende-se que a competência de liderança no corpo docente se traduz na capacidade de este tomar decisões sobre métodos de ensino e assumir papéis ativos na estruturação do currículo e das práticas pedagógicas. Afirma ainda que estas capacidades refletem um professor confiante, capaz de influenciar positivamente o processo educativo.

Em terceiro lugar, a implementação da diferenciação pedagógica foi essencial, pois compreende-se que é algo com que todos os professores se confrontam na sua prática profissional. A este respeito, Perrenoud (2004) enfatiza que a diferenciação pedagógica está diretamente ligada à individualização e à diversificação dos percursos formativos, que são competências prioritárias no papel dos professores. De acordo com o autor, o recurso à diferenciação pedagógica implica a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos, promovendo abordagens diferentes que põem as crianças no centro da aprendizagem (Perrenoud, 2004). Assim, compreende-se que a diferenciação pedagógica contribui para uma maior eficácia do ensino ao valorizar as diferenças individuais dos alunos, utilizando estratégias que facilitam a aprendizagem de todos. Barbosa (2019) reforça esta ideia quando assume que a diferenciação pedagógica se baseia na existência de tarefas ajustadas, na maleabilidade das modalidades de trabalho e na apreciação metódica da eficácia das propostas de trabalho.

Para além destes benefícios já mencionados, vale ainda mencionar a importância de refletir criticamente sobre o impacto real das atividades desenvolvidas durante o estágio. As reflexões, que se baseiam na prática pedagógica, tornam evidente que, embora possam surgir progressos imediatos, a avaliação completa dos efeitos das intervenções exige um acompanhamento contínuo. Aliás, reconhecer essa limitação temporal contribui para a compreensão dos processos educativos e reforça a necessidade de continuar as práticas pedagógicas rumo a mudanças significativas e duradouras. Para além disso, Schön (1983) destaca que a prática reflexiva é essencial para a melhoria contínua do professor, ajudando-o a adaptar estratégias e a responder às necessidades emergentes dos alunos. Costa e Kallick (2014) reforçam ainda que essa reflexão crítica permite um

desenvolvimento profissional que ultrapassa a mera execução de tarefas, fomentando uma pedagogia mais consciente e intencional.

Em suma, compreende-se que o desenvolvimento das competências dos alunos foi condicionado por vários fatores, mas ambos os estágios contribuíram para uma compreensão mais profunda da diversidade das aprendizagens e da importância de uma intervenção pedagógica intencional, diferenciada e reflexiva.

3.2. Métodos de Ensino: Organização e Desenvolvimento do Currículo

No 5.º ano, a prática da estagiária procurou equilibrar o método de ensino da PC, mais estruturado e sequencial, com atividades dinâmicas, lúdicas e motivadoras para a aprendizagem. Assim, as intervenções foram planeadas com o intuito de garantir a aquisição dos conteúdos fundamentais do currículo, enquanto se procurava minimizar os desafios comportamentais, promovendo-se uma atmosfera de trabalho mais estável.

Por outro lado, no trabalho desenvolvido no 6.º ano, adotou-se um método mais ativo e investigativo, integrando o currículo com projetos colaborativos e trabalho de pesquisa. A utilização de recursos digitais e o incentivo à partilha de conhecimentos proporcionaram um currículo mais flexível e contextualizado, que promovia a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento das suas competências orais e de trabalho em grupo. De facto, Hmelo-Silver, Duncan e Chinn (2007) afirmam que metodologias como o trabalho por projetos e colaborativo favorecem o desenvolvimento de competências e a motivação das crianças. Aliás, alguns estudos, como o de Freeman et al. (2014), reforçam que essas metodologias aumentam o envolvimento e o sucesso académico dos estudantes.

Esta comparação revela que a intervenção pedagógica da estagiária deve ser sensível às especificidades do currículo e ao perfil da turma, recorrendo a estratégias diversificadas que favoreçam o envolvimento e a progressão dos alunos nos diferentes domínios.

3.3. Relação Pedagógica

A relação pedagógica construída com os alunos do 5.º ano foi marcada pela necessidade de estabelecer um ambiente de segurança e previsibilidade, fundamental para a gestão comportamental e para a criação de condições que permitissem o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, algo que foi essencial tendo em conta os constrangimentos da prática interventiva já referidos acima. As estagiárias, neste âmbito, sentiram a necessidade de assumir um papel regulador, promovendo reforço positivo e estratégias que incentivassem a autorregulação e a participação gradual.

No 6.º ano, a relação pedagógica desenvolveu-se num contexto de maior autonomia dos alunos, no qual a estagiária foi mediadora do diálogo e promotora da cooperação. A prática privilegiou a escuta ativa, a valorização das opiniões e a construção coletiva do conhecimento, o que contribuiu para fortalecer a participação e sentido de responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Assim se compreende que a relação pedagógica tenha assumido características distintas em função das necessidades dos grupos, evidenciando a importância da adaptação das dinâmicas socioemocionais e cognitivas de cada turma para potenciar a aprendizagem.

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

No que diz respeito à regulação e avaliação, a intervenção no 5.º ano focou-se na monitorização constante do comportamento, através de estratégias informais de *feedback* e reforço imediato, que são essenciais para manter a disciplina e incentivar o cumprimento das tarefas. Ainda, a avaliação da aprendizagem foi predominantemente informal, centrada na observação e no registo do desempenho nas tarefas propostas.

No 6.º ano, os processos de regulação integraram momentos formais e estruturados de avaliação, incluindo grelhas de auto e heteroavaliação, reflexões orais e apresentação de trabalhos, que permitiram aos alunos desenvolver competências de autoavaliação para além da expressão oral. Este modelo favoreceu o *feedback* construtivo entre colegas, potenciando a melhoria das competências sociais e cognitivas.

Esta comparação evidencia que, embora a regulação e avaliação assumam formas diferentes nos dois contextos, ambas são fundamentais para o sucesso da intervenção

pedagógica, exigindo da estagiária a capacidade de utilizar instrumentos adequados ao perfil e às necessidades da turma.

Por fim, compreende-se que a análise comparativa entre as práticas desenvolvidas nas turmas em que decorreram as práticas pedagógicas revela a importância da flexibilidade e adaptação do professor. A intervenção em diversos contextos exige uma leitura cuidadosa das dinâmicas de grupo e das necessidades individuais e coletivas, para que as estratégias pedagógicas sejam eficazes e inclusivas. Na verdade, o foco na promoção da oralidade, cooperação e desenvolvimento emocional demonstrou ser um eixo central de diferentes níveis de ensino, constituindo um desafio para o percurso profissional da estagiária e para a promoção de aprendizagens significativas.

PARTE II

| " ' | | ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

O presente estudo, desenvolvido com a turma do 2.º ano já apresentada na primeira parte deste relatório, assenta numa reflexão acerca das competências emocionais dos alunos, relacionando-as com a exploração de textos de literatura para a infância e dando ênfase às estratégias pedagógicas a que os docentes podem recorrer para promover a regulação emocional e relacional.

O grupo de crianças apresentava inúmeras fragilidades ao nível de competências sociais e emocionais, assumindo-se a necessidade de resposta a esta característica um foco adequado e relevante para incorporar no estudo a desenvolver. Assim, tendo em conta os fatores elencados acima, foi possível delinear o rumo da investigação que será descrita e explorada de seguida.

A escolha da temática surge, principalmente, de motivações pessoais, sendo a questão das emoções um tema do interesse da investigadora, mas também da relevância do estudo para a intervenção didático-pedagógica de um professor, em geral, e para responder às fragilidades do grupo, em particular. Na verdade, por se compreender que o grupo de crianças apresentava um baixo domínio de competências sociais, tornou-se essencial haver uma intervenção que contribuísse para a melhoria destas competências. Para além do PI aplicado, afigurou-se relevante a presente investigação, que potenciase a construção de conhecimento sobre campos tão relevantes nesta profissão.

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.

Neste sentido, a investigação centrou-se na análise da influência de uma intervenção pedagógica orientada para a promoção da consciência emocional e relacional dos alunos, partindo da leitura de histórias infantis seguidas de debates orientados em grupo (que, neste relatório, serão referidas como *Hora do Conto*). Foi à luz do fraco domínio pelos alunos de terminologia associada às emoções (que reconheciam apenas a *alegria* e a *tristeza*) e da fragilidade na utilização de mecanismos de regulação emocional observada nas primeiras quatro semanas que se definiu a problemática do estudo, apresentada mais à frente neste relatório. Na verdade, trabalhar as emoções na infância, tal como defendem diversos autores da área da psicologia educacional (Bisquerra e Pérez Escoda, 2017; Matos, 2011), constitui um pilar essencial no crescimento global da

criança, tanto a nível pessoal como social. A sua abordagem no contexto educativo não deve ser vista como acessória, mas, pelo contrário, como uma componente importante integrada no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (DGS, 2016), descurar o papel das emoções no desenvolvimento das crianças pode comprometer seriamente a sua autonomia, autoestima e capacidade de participação social. A educação emocional torna-se, assim, um contributo necessário para um ambiente de aprendizagem mais positivo, cooperativo e humano entre as crianças. Neste sentido, a literatura para a infância foi usada como ponto de partida, não só para fomentar o gosto pela leitura, mas, sobretudo, como ferramenta de mediação emocional, permitindo às crianças projetar, reconhecer e refletir sobre emoções através das histórias e das personagens.

O presente estudo teve, então, como foco a seguinte problemática: *Leitura e desenvolvimento emocional: As histórias como elemento integrador.*

Partindo desta problemática, foi possível refletir sobre como a leitura de histórias, quando usada de forma intencional e mediada, pode contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais na sala de aula. Neste sentido, a investigação procurou dar resposta às questões de investigação apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 3

Objetivos e questões de investigação do estudo

Título da problemática	
Leitura e desenvolvimento emocional: As histórias como elemento integrador	
Questões de investigação	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as principais competências emocionais dos alunos do 2.º ano? 2. De que forma a leitura de histórias pode influenciar o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais? 3. Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas pelos professores na leitura de histórias para promover a regulação emocional e relacional? 	
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças.	1.1. Identificar as competências emocionais dos alunos.

<p>2. Compreender o contributo da leitura das histórias para o desenvolvimento emocional e das relações interpessoais.</p> <p>3. Sistematizar estratégias didático-pedagógicas de reflexão e regulação das emoções e das relações interpessoais.</p>	<p>1.2. Compreender os estágios de desenvolvimento emocional dos alunos.</p> <p>2.1. Compreender a evolução da explicitação e regulação das emoções por parte dos alunos.</p> <p>2.2. Explorar como a leitura de histórias pode promover a interiorização das emoções pelas crianças.</p> <p>2.3. Avaliar o papel das histórias na promoção de competências interpessoais/relacionais.</p> <p>3.1. Identificar estratégias pedagógicas eficazes associadas ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças.</p> <p>3.2. Propor práticas integradas que ajudem os professores a utilizar a literatura para a infância como ferramenta para o desenvolvimento emocional e relacional.</p>
--	--

Nota. Autoria própria

A escolha da literatura como instrumento central de intervenção deve-se ao seu carácter simbólico, afetivo e universal. Tal como refere Matos (2011), as histórias “permitem à criança colocar-se no lugar do outro, compreender perspetivas diferentes da sua e desenvolver empatia, competências essas fundamentais para a regulação emocional e a convivência social” (p. 87). Este tipo de abordagem, ao mesmo tempo lúdica e formativa, incentiva a orientação do estudo no sentido de criar momentos de verdadeira escuta e de reflexão emocional entre os alunos, promovendo aprendizagens que vão muito além do currículo formal.

Ademais, o tema desenvolvido vai diretamente ao encontro dos princípios do PASEO (2017), que defende a transversalidade das aprendizagens, a valorização do desenvolvimento pessoal e relacional e o papel da escola na formação de cidadãos responsáveis, empáticos e críticos. Trabalhar a consciência emocional das crianças através da leitura de histórias representa um contributo claro para a construção de uma escola mais inclusiva e humana — em que a aprendizagem vem, também, do aprender a sentir, a cuidar e a crescer.

Foi, portanto, neste seguimento que se pretendeu, na presente investigação, cumprir a seguinte ordem cronológica: (i) aplicação de um teste diagnóstico (cf. Anexo E); (ii) definição das competências emocionais a desenvolver com os alunos, de acordo com as fragilidades que se foram revelando ao longo da observação inicial e teste diagnóstico (cf.

Anexo F); (iii) seleção de uma obra literária que reunisse as características necessárias para trabalhar as competências definidas (cf. Anexo G); (iv) seleção de diferentes obras literárias que favorecessem a realização de debates reflexivos com a turma (as *Horas do Conto*) (cf. Anexo H); e (v) realização de um teste final de modo a observar a evolução das competências emocionais dos alunos (cf. Anexo I) e averiguar a influência do plano de ação sobre o desenvolvimento emocional dos participantes. Todos estes momentos serão devidamente descritos e fundamentados ao longo dos próximos capítulos. Importa, no entanto, referir que tanto o teste inicial como o final se basearam num instrumento originalmente concebido pelos psicólogos Sastre, Artola e Alvorado (2019) – o EMOCINE – cuja adaptação será mais à frente explicada, encontrando-se o original no Anexo J.

Na verdade, durante a intervenção, foi desenhado um plano de ação (Anexo K) focado no desenvolvimento emocional dos alunos, como se tem vindo a observar. Este plano foi, assim, estruturado por fases, contemplando diversos momentos: (i) ativação de conhecimentos prévios sobre emoções; (ii) leitura e discussão da primeira parte do livro selecionado; (iii) leitura e exploração da segunda parte da narrativa; (iv) leitura da terceira e última parte do livro; (v) sessão de síntese das aprendizagens adquiridas com a leitura do primeiro livro; (vi) leitura orientada de diferentes álbuns infantis que enquadrassem um debate sobre as emoções ou a regulação das mesmas; e (vii) sessão de conclusão do estudo, com reflexão sobre as aprendizagens adquiridas.

Para além do livro principal que norteou a intervenção (*A Árvore Generosa* de Shel Silverstein), foram explorados outros álbuns infantis que abordaram temas essenciais para o contínuo desenvolvimento emocional dos alunos. Estes momentos da *Hora do Conto* permitiram aplicar os conhecimentos desenvolvidos através de debates orientados, facilitando a apropriação dos conteúdos emocionais de forma mais natural e significativa.

Em síntese, com esta investigação procurou-se compreender a influência da aplicação de estratégias didáticas relacionadas com a exploração de histórias, particularmente o trabalho contínuo sobre um livro estruturante, complementado por outros recursos e a aplicação progressiva das aprendizagens em contextos simbólicos e reais sobre o desenvolvimento emocional dos alunos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo expor a literatura de referência que permitiu a elaboração da presente investigação, para, posteriormente, ser possível justificar o alicerce das opções metodológicas e analisar os resultados obtidos.

Neste seguimento, começa-se por abordar o desenvolvimento emocional e a aprendizagem da leitura, aprofundando como se constituem pilares fundamentais do crescimento integral da criança. Explora-se a ideia de, nos primeiros anos, a capacidade de reconhecer, compreender e regular as emoções revelar-se essencial, não só para o bem-estar individual, mas também para a construção de relações sociais positivas. Neste enquadramento teórico são, assim, exploradas de forma articulada as noções de emoções, competências emocionais e socioemocionais, bem como a sua interdependência com a leitura.

Por fim, partindo da definição dos conceitos-chave, como inteligência emocional e competência leitora, analisa-se o papel da leitura e, em particular, da literatura para a infância, no estímulo do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Serão ainda discutidas as experiências de leitura, a motivação leitora e as estratégias pedagógicas que potenciam este processo, valorizando-se o álbum ilustrado como ferramenta privilegiada de educação emocional.

2.1. Desenvolvimento Emocional

2.1.1. Emoções

As emoções constituem-se como processos biológicos e psicológicos fundamentais para o funcionamento humano. Damásio (2020) defende que as emoções são uma expressão fundamental da vida biológica e desempenham um papel estruturante na forma como experienciamos o mundo e tomamos decisões. Para este autor, as emoções consistem em respostas automáticas e físicas do organismo a estímulos relevantes, preparando o corpo para a ação, enquanto os sentimentos correspondem à representação mental consciente dessas emoções. Alves (2013) reforça esta distinção e alerta para o uso indevido do termo e define os sentimentos como processos mais duradouros e conscientes, resultantes da transformação de emoções em imagens memorizáveis.

Do ponto de vista neurobiológico, esta distinção revela-se essencial para compreender como processamos o que sentimos, uma vez que as emoções envolvem

redes neurais que conectam cérebro e corpo (Damásio, 2020). João Duque (2011) reforça esta visão ao descrever as emoções como padrões de resposta do organismo às sensações, distinguindo-as das emoções de fundo e dos sentimentos, que surgem como imagens memorizáveis dessas experiências.

Na verdade, a origem etimológica da palavra "emoção" deriva do latim *movere*, remetendo para a ideia de movimento e ação (Alves, 2013) e, nesse sentido, as emoções estão associadas à motivação e à prontidão para reagir. Verde (2024) concorda que as emoções são fontes de energia interior que informam o indivíduo sobre a experiência que está a viver, preparando-o para tomar decisões e agir em prol da sobrevivência e do bem-estar. Esta perspectiva é reforçada por Vasco (2013), que vê nas emoções mecanismos orientadores com valor adaptativo, cruciais para garantir o bem-estar psicológico.

Em termos funcionais, as emoções desempenham papéis múltiplos: (i) orientam a experiência subjetiva e interpessoal, atribuindo-lhe significado; (ii) comunicam estados internos aos outros, seja por via verbal ou não-verbal; (iii) exercem uma função preventiva ao alertarem para desequilíbrios; e (iv) sinalizam a necessidade de ação e preparam o organismo para tal (Vasco, 2013).

Na literatura científica, é habitual considerar-se um conjunto de emoções básicas ou primárias – tristeza, medo, zanga, nojo, vergonha, alegria, curiosidade e surpresa – pelas suas características inatas, universais e associadas à sobrevivência (Vasco, 2013). Para Mayer e Salovey (1997), as emoções são ainda estados que fornecem informação relacional: a alegria aproxima, o medo afasta, revelando o seu papel nas interações sociais.

Do ponto de vista evolutivo, as emoções básicas são vistas como mecanismos eficientes para lidar com tarefas essenciais da vida, desde ameaças até conquistas, contribuindo, de forma adaptativa, para a sobrevivência e a evolução do ser humano (Ascenso, 2022).

Vários autores como Goleman, Damásio, LeDoux e Gardner (citados por Santos, 2022) contribuíram decisivamente para que as emoções deixassem de ser consideradas opostas à razão, assumindo, assim, um papel central no equilíbrio entre os domínios cognitivo, afetivo e social.

Desta forma, compreende-se hoje que as emoções são elementos integradores do comportamento humano e da aprendizagem, sendo simultaneamente respostas fisiológicas e estruturas mentais complexas que mediam as relações entre o sujeito e o seu contexto (Colôa, 2021).

2.1.2. Competências emocionais

As competências emocionais correspondem a um conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo lidar eficazmente com os seus próprios estados emocionais e com os dos outros. Estas competências envolvem a identificação, a compreensão, a expressão, a regulação e a utilização das emoções em benefício do bem-estar e da adaptação social. Como afirma Colôa (2021), estas competências devem ser entendidas tanto numa dimensão intrapessoal como interpessoal, num processo contínuo entre o “eu” e o “outro” (p. 13). Ainda de acordo com o mesmo autor, estas competências têm um carácter adaptativo e funcional, pois permitem respostas ajustadas a fenómenos do ambiente relacional (Colôa, 2021), ou seja, estão diretamente relacionadas com a capacidade de responder adequadamente a desafios interpessoais e contextuais.

Damásio (2020), embora não utilize o termo ‘competências emocionais’ de forma explícita, contribui para esta reflexão ao destacar que o conhecimento dos estados internos é essencial para o comportamento adaptativo e para a regulação emocional. O autor considera que o ser humano precisa de aprender a reconhecer e a responder às emoções, sobretudo em situações de maior complexidade emocional, como aquelas vividas em períodos de crise (Damásio, 2020).

Por fim, Amaral (2014) sublinha que o conhecimento emocional é fulcral no processo de desenvolvimento infantil, pois apoia não só a maturação afetiva como também a integração social da criança em diferentes contextos. Desta forma, o desenvolvimento das competências emocionais deve ser visto como parte fundamental do desenvolvimento global da criança.

2.1.3. Conhecimento emocional

O conhecimento emocional é uma dimensão essencial do desenvolvimento afetivo e relacional da criança. Como poderemos confirmar mais à frente com vários autores, este

refere-se à capacidade de identificar, compreender e refletir sobre os próprios estados emocionais, bem como os dos outros. O processo de autoconsciência requer treino, atenção e uma prática constante de autoobservação (Ascenso, 2022).

Damásio (2020) relaciona o conhecimento emocional com a capacidade do cérebro de interpretar os sinais do corpo através dos chamados ‘marcadores somáticos’, sendo esta consciência – i.e., o ‘sentir’ – a base para compreender a origem, a função e o impacto das emoções. Reconhecer o que se sente e porquê é um passo fundamental para controlar reações e tomar decisões equilibradas, especialmente em situações desafiantes (Damásio, 2020).

De forma complementar, Pons, Harris e de Rosnay (2004) propõem uma visão do conhecimento emocional em nove componentes, que vão desde o reconhecimento facial das emoções até à compreensão de emoções ambivalentes e morais. Este modelo evidencia a progressão do desenvolvimento emocional da criança com a idade e a experiência social. Neste seguimento, O conhecimento emocional contribui também para a adaptação e bem-estar.

Neste sentido, a compreensão das emoções permite às crianças interagir com os seus pares de forma mais sensível (Pavarini et al., 2011) e apoia o desenvolvimento de competências sociais mais amplas. Astington (2003) sublinha ainda que, para além da perceção de estados mentais, como o erro ou a ignorância, é imprescindível reconhecer como os outros se sentem, destacando a importância do conhecimento emocional nas interações sociais.

2.1.4. Regulação emocional

Com base na literatura científica, compreende-se que a regulação emocional diz respeito à capacidade de gerir eficazmente as próprias emoções, ajustando-as de forma adaptativa às exigências do contexto. Este é um processo fundamental no desenvolvimento pessoal e relacional e envolve o controlo de impulsos e a expressão emocional adequada. Damásio (2020) explica que esta capacidade se apoia em mecanismos cerebrais, especialmente no córtex pré-frontal, responsável por avaliar consequências emocionais e ajustar comportamentos, evitando reações impulsivas e promovendo decisões equilibradas.

A importância deste processo torna-se evidente em contextos de crise, como observado por Damásio (2020), ao afirmar que o essencial é a capacidade de gerir essas emoções para não prejudicar a si e aos outros. A regulação emocional, assim, não se limita a controlar, mas também a compreender e reorientar as emoções para um funcionamento mais saudável.

Do ponto de vista pedagógico, Ascenso (2022) refere que o autocontrole emocional é uma das competências mais importantes no plano intrapessoal, apenas superada pela autoconsciência. Segundo o autor, a ausência dessa competência pode estar na base de problemas como ansiedade, depressão ou dificuldades nos relacionamentos interpessoais e profissionais (Ascenso, 2022). Souza et al. (2019) concordam com este argumento, acrescentando que a falta de competências de regulação pode originar comportamentos disfuncionais como agressividade, impulsividade ou baixa tolerância à frustração, prejudicando o desenvolvimento emocional e académico.

Branco (2007) aponta que a energia emocional, quando bem gerida, torna-se um recurso poderoso para o bem-estar humano, sendo essencial reconhecer e gerir emoções como parte da vida quotidiana e relacional. Para simplificar, Moreira (2024) utiliza a metáfora de um leitor de vídeo para ilustrar a regulação emocional: tal como podemos pôr pausa, avançar ou voltar atrás num vídeo, também é possível treinar o ‘comando’ das emoções, promovendo respostas mais ajustadas aos diferentes contextos da vida.

Assim, compreende-se que a regulação emocional, para além de uma ferramenta individual, é um processo de aprendizagem contínuo e relacional, que deve ser incentivado desde a infância para formar adultos emocionalmente equilibrados e capazes de responder com flexibilidade e empatia às exigências da vida em sociedade.

2.1.5. Inteligência emocional

No que respeita a inteligência emocional (IE), Salovey e Mayer (1990) afirmam que se trata de um subconjunto da inteligência social que envolve a habilidade de gerir sentimentos e usá-los para guiar ações. Segundo os mesmos autores, uma definição rigorosa deve integrar os conceitos de emoção e inteligência de forma equilibrada, implicando a utilização válida das emoções para o raciocínio (Mayer & Salovey, 1997).

Goleman (2001) categoriza a IE em quatro domínios principais: autoconsciência, autorregulação, consciência social e gestão de relações. Para o autor, esta competência assume um papel relevante não só na vida pessoal, como em contextos educativos, constituindo uma abordagem positiva com aplicações preventivas e formativas.

Na verdade, a relação entre IE e as relações interpessoais é sublinhada por Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), quando afirmam que indivíduos emocionalmente inteligentes são mais capazes de interpretar e gerir não só os seus próprios estados emocionais, como também os dos outros, melhorando a qualidade das suas relações sociais. Os autores destacam ainda que o desenvolvimento da IE depende essencialmente da prática regular e da experiência, mais do que da instrução verbal.

Em contexto educativo, Ascenso (2022) salienta a importância da educação emocional para a construção da identidade pessoal de crianças e jovens, através da identificação das emoções, do seu impacto no comportamento e do desenvolvimento de estratégias práticas para as regular.

De uma perspetiva neurobiológica, Damásio (2020) oferece um contributo relevante ao considerar que a IE emerge da integração entre emoção e razão, através da consciência emocional que regula o comportamento e a tomada de decisões. De facto, reconhece que os seus contributos são fundamentais para compreender os fundamentos da IE. A IE deve, assim, ser compreendida como uma competência complexa que se pode treinar e que contribui para o equilíbrio psicológico e a qualidade das relações sociais.

2.1. Competências socioemocionais

As competências socioemocionais referem-se ao conjunto de habilidades que integram componentes emocionais, sociais e comportamentais, que são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças. Estas competências dizem respeito à capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções, estabelecendo relações saudáveis, tomando decisões responsáveis e lidando com os desafios da vida quotidiana.

De acordo com a Direção-Geral da Saúde (2016), a designação de competência social emergiu na década de 1980, sendo frequentemente associada ou confundida com os conceitos de competência emocional e inteligência social. O mesmo documento propõe uma definição abrangente que contempla duas categorias principais: por um lado,

competências relacionadas com o comportamento interpessoal (como a empatia, a assertividade, a gestão da raiva e da ansiedade) e, por outro lado, competências que favorecem a criação e manutenção de relações íntimas, incluindo a comunicação, a resolução de conflitos e as competências de intimidade (Direção Geral da Saúde, 2016). Estas competências promovem uma expressão emocional ajustada e estão relacionadas com a identidade individual, a história pessoal e o desenvolvimento sociomoral (Direção Geral da Saúde, 2016). Desta forma, assumem uma função estruturante na forma como as crianças interagem e se autorregulam nos seus contextos de vida.

Coelho et al. (2016) corroboram esta importância, afirmando que o desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental para a adaptação das crianças às exigências sociais, favorecendo a sua integração e o seu bem-estar em ambientes escolares e comunitários. Numa perspetiva pedagógica, Elias (2006) sustenta que as competências socioemocionais constituem uma ponte entre o conhecimento académico e um conjunto de capacidades essenciais ao sucesso escolar, profissional e pessoal. Estas competências ajudam a integrar o saber formal com a dimensão emocional da aprendizagem e da vida social.

Neste contexto, torna-se evidente que o desenvolvimento das competências socioemocionais é uma responsabilidade partilhada entre escola, família e comunidade, sendo uma base indispensável para o crescimento pessoal, a inclusão social e a promoção de uma cidadania ativa e empática.

2.2.1. Inteligência emocional no processo de socialização

A IE, ao permitir a compreensão e a regulação das emoções próprias e alheias, exerce uma influência significativa no processo de socialização. Goleman (1995) destaca a importância de desenvolver a inteligência intrapessoal desde cedo, sublinhando que a literacia emocional deve ser uma prioridade na escola para fomentar relações interpessoais saudáveis (Branco, 2007).

O CASEL (2012) acrescenta que as competências emocionais e sociais são adquiridas através do conhecimento, das atitudes, da definição e cumprimento de objetivos, da empatia pelos outros, das relações positivas e da tomada de decisões responsáveis. Neste sentido, o papel da IE torna-se fundamental para apoiar as crianças

na construção de relações empáticas e conscientes, tornando a escola num espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio cognitivo e se estendem ao domínio emocional e social.

2.2.2. Influência do desenvolvimento emocional nas relações interpessoais das crianças

O desenvolvimento emocional desempenha um papel determinante na qualidade das relações interpessoais durante a infância. Segundo Denham et al. (2003), a capacidade de regular emoções torna-se possível e necessária logo na idade pré-escolar, à medida que a criança adquire maior compreensão e controlo emocional. Esta competência emocional é composta por habilidades essenciais como a escuta, a cooperação, pedir ajuda adequadamente, a integração em grupos e a negociação, todas elas fundamentais para interações sociais bem-sucedidas (Denham, 2007). Crianças com maiores níveis de competência emocional e social revelam melhor adaptação escolar, maior sucesso académico e atitudes mais positivas (Denham, 2007).

Ademais, nota-se que o conhecimento emocional está diretamente relacionado ao estatuto positivo entre os pares e a comportamentos pró-sociais (Denham, Bassett & Wyatt, 2012), sendo que expressar emoções de forma adequada reforça as relações interpessoais ao longo do tempo (Denham, 2007).

De acordo com Martinsone et al. (2022), um desenvolvimento elevado das competências socioemocionais associa-se a menores dificuldades emocionais e comportamentais, bem como a comportamentos mais pró-sociais. Estas competências atuam como mediadoras entre problemas emocionais e sucesso académico, sendo fundamentais para o bem-estar das crianças, especialmente quando estimuladas nos contextos familiar e escolar.

A Direção-Geral da Saúde (2016) defende que a aprendizagem socioemocional é o processo pelo qual se desenvolvem competências que possibilitam escolhas conscientes, relações positivas e comportamentos responsáveis. Esta perspetiva é reforçada pelo CASEL (2020), que reconhece a aprendizagem social e emocional (SEL) como parte integrante do desenvolvimento humano, abrangendo o autoconhecimento, a empatia, a gestão emocional e a tomada de decisões responsáveis.

Goleman (1996) contribui para o conceito de inteligência interpessoal, destacando competências como manter amizades, resolver conflitos e compreender os sentimentos alheios, habilidades essas que considera centrais para relações eficazes.

2.3. Leitura

Antonio José Bolívar [...] lia lentamente, juntando as sílabas, murmurando-as a meia voz como se as saboreasse, e, quando tinha a palavra inteira dominada, repetia-a de uma só vez. Depois fazia o mesmo com a frase completa, e dessa maneira se aproximava dos sentimentos e ideias plasmados nas páginas. Quando havia uma personagem que lhe agradava especialmente, repetia-a muitas vezes, todas as que achasse necessárias para descobrir como a linguagem humana também podia ser bela. (Sepúlveda, 2003, p. 1)

Do ponto de vista técnico, a leitura é entendida como a capacidade de decodificar palavras e aceder ao seu significado, sendo um meio fundamental de obtenção de informação e compreensão (Sim-Sim, 2007; Silva et al., 2011). Mais do que uma competência técnica, trata-se de uma prática social e individual que combina o prazer pessoal com o acesso ao conhecimento coletivo (Morais, 1997).

A importância da leitura para o desenvolvimento das crianças é amplamente reconhecida. Moraes et al. (2012) defendem que aprender bem a ler é essencial para interpretar o mundo e formar cidadãos críticos e informados. Freire (1981) complementa essa visão, ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, salientando o caráter social, histórico e contextual da literacia.

Para além do seu valor educativo, a leitura é uma fonte contínua de desenvolvimento pessoal em diversas dimensões, nomeadamente intelectual, ética, cívica e estética, com efeitos multiplicadores no potencial humano (Nadalim et al., 2022). No entanto, esta é uma competência complexa que envolve processos cognitivos sofisticados e aborda conceitos como alfabetização, literacia e hábitos de leitura (Nadalim et al., 2022).

Morais et al (2012) finem que ler é, assim, um exercício de tradução da linguagem escrita em significado, sustentado por mecanismos cognitivos adquiridos com a prática. Viana (2003) sublinha que a aprendizagem da leitura exige o funcionamento integrado de todo o sistema cognitivo, sendo que este processo passa pelo reconhecimento ortográfico e pela atribuição de sentido às palavras (Morais et al., 2012). Neste sentido, a leitura não é apenas um instrumento de instrução formal, mas uma prática humana que promove o desenvolvimento pleno da vivência em sociedade.

2.3.1. Competência leitora

A competência leitora representa uma habilidade fundamental no percurso educativo e pessoal das crianças, constituindo-se como a base para a construção do conhecimento e para a inserção na sociedade. Esta competência implica mais do que a simples descodificação de palavras; trata-se de um processo de atribuição de significado ao texto lido, numa interação contínua entre o leitor e o conteúdo (Sim-Sim, 2007). De facto, e tal como afirma a autora, dois leitores podem interpretar um mesmo texto de forma distinta, dependendo dos seus conhecimentos prévios, experiências e motivações.

Segundo Rodrigues (2011), o domínio eficaz da competência leitora não só dá acesso ao saber, como desenvolve o sentido crítico e fomenta uma cidadania ativa e consciente. Esta visão é corroborada por Gasque e Silvestre (2017) que definem a competência como um conjunto de saberes, ferramentas e experiências mobilizadas durante o processo de aprendizagem, funcionando como expressão do ‘saber fazer’ fundamentado na prática e na reflexão.

A competência leitora está, de facto, relacionada com a compreensão textual, o que, segundo Oakhill, Cain e Elbro (2019), não só é essencial para a aprendizagem escolar, como também para o desempenho social das pessoas. Assim, compreender um texto é um exercício cognitivo de alta complexidade que vai além do reconhecimento de palavras. Exige do leitor uma capacidade interpretativa e crítica. Neste contexto, compreende-se ser imprescindível promover uma aproximação das crianças à leitura, não só como ferramenta de instrução, mas para a construção de identidade e participação no mundo que as rodeia.

2.3.1.1. Etapas da compreensão leitora

O desenvolvimento da competência leitora processa-se, de acordo com Silva et al. (2011) em três fases progressivas que acompanham o crescimento cognitivo e a maturação linguística da criança. A primeira corresponde à descoberta da linguagem escrita, que pode ocorrer ainda antes da entrada formal no ensino, no contexto familiar ou pré-escolar. Trata-se da sensibilização para os símbolos gráficos e para a funcionalidade da leitura.

A segunda etapa, de acordo com Silva et al. (2011), tem lugar durante os dois primeiros anos de escolaridade e corresponde à aprendizagem formal da leitura, com foco na decifração e no domínio técnico dos mecanismos fonológicos e ortográficos. É nesta fase que se consolidam as bases do reconhecimento de palavras e da fluência leitora.

A terceira etapa ocorre quando a técnica de leitura está já estabilizada, permitindo ao leitor concentrar-se na construção de sentido e nos objetivos comunicativos do texto. Aqui, a leitura passa a estar ao serviço da aprendizagem, da organização do conhecimento e da fruição estética. Esta fase estende-se por toda a escolaridade e continua ao longo da vida, revelando a natureza contínua e expansiva do desenvolvimento da literacia (Silva et al., 2011).

2.3.1.2. Relação leitor, texto, contexto

Silva et al. (2011) afirmam que a leitura é um processo dinâmico de construção de sentido que resulta da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Esta abordagem reconhece que a compreensão não depende apenas da qualidade textual, mas sobretudo da ação interpretativa do leitor e das circunstâncias em que o ato de leitura ocorre.

Na verdade, o leitor traz consigo estruturas cognitivas e afetivas, conhecimentos linguísticos e experiências de vida que influenciam diretamente a forma como lê e interpreta. Estudos sobre leitura nas últimas décadas têm reforçado a centralidade do leitor, destacando o modo como os seus esquemas mentais e expectativas moldam a compreensão do texto (Silva et al., 2011). Para Rosenblatt (1978), ler é uma ‘transação’, um vai-e-vem entre o leitor e o texto que termina numa construção partilhada de significados (citado por Silva et al., 2011).

O texto, por sua vez, apresenta características formais e temáticas que condicionam o modo de leitura. O gênero textual e o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo têm impacto direto na compreensão. Daí a importância de proporcionar aos alunos múltiplas experiências textuais e de promover a construção de modelos mentais variados (Silva et al., 2011).

Finalmente, o contexto desempenha um papel essencial. Naturalmente, os fatores sociais, culturais, físicos e psicológicos influenciam a atitude do leitor perante o texto. O contexto escolar, por exemplo, através das orientações didáticas e dos objetivos atribuídos à leitura, condiciona significativamente a experiência leitora. Neste sentido, cabe ao professor criar tarefas que promovam a autonomia e as interpretações, valorizando o leitor como sujeito produtor de sentido (Silva et al., 2011).

Em suma, a leitura só pode ser compreendida na sua totalidade quando se reconhece a articulação entre o sujeito que lê, o objeto textual e as circunstâncias em que essa leitura ocorre, sendo essa articulação a chave do verdadeiro processo interpretativo (Morais, 1997).

2.3.2. Contributo da leitura na vida social

A motivação para a leitura desempenha um papel crucial na construção de hábitos leitores consistentes e duradouros. Como apontam Silva et al. (2011), a leitura só se aprofunda quando está enraizada numa pluralidade de experiências significativas, sendo essencial que as atividades e projetos de leitura tenham objetivos claros e conduzam a uma relação significativa com o texto. Aliás, sendo essas atividades a primeira ponte entre o aluno e o texto, estas devem fomentar a curiosidade, o debate e o prazer de ler. Neste sentido, as políticas educativas e culturais têm vindo a sublinhar a importância da leitura, para além dos currículos escolares, através do envolvimento da família e da comunidade, incentivando a formação de leitores em diversos contextos (Nadalim et al., 2022).

A motivação pode surgir por diversos fatores, desde o desejo de obter informação até à necessidade de gostar esteticamente de um texto. Viana (2003) refere que a motivação para aprender a ler está associada a um projeto pessoal de leitor, que se desenvolve com base nas experiências de vida e no valor atribuído à leitura no meio sociocultural da criança.

Neste sentido, o sucesso acadêmico em países como a Finlândia, segundo Sinko (2012), pode ser explicado por práticas pedagógicas que despertam o prazer pela leitura desde cedo, investindo na motivação para a leitura para uma maior qualidade das aprendizagens e a formação de cidadãos mais reflexivos.

Assim, compreende-se que promover experiências leitoras diversificadas e com significado é essencial para consolidar a competência leitora e fomentar uma relação positiva e duradoura com os livros e com o conhecimento.

2.3.2.1. Leitura orientada como estratégia pedagógica

É de se notar que a eficácia da compreensão leitora depende fortemente da aplicação de estratégias pedagógicas adequadas que ajudem os alunos a interpretar textos. Entre essas estratégias, destacam-se a antecipação, que ativa conhecimentos prévios do leitor e permite prever conteúdos com base em elementos como o título ou as imagens; o questionamento sobre o texto; a recapitulação de ideias principais, entre outros (Silva et al., 2011). Estas práticas, para além de aumentarem a compreensão, favorecem a consciência dos próprios processos de leitura, permitindo ao aluno selecionar estratégias de forma autónoma.

Sim-Sim (2007) acrescenta que uma abordagem estruturada da leitura deve incluir diferentes momentos: antes da leitura, clarificando-se o objetivo e antecipando-se conteúdos com base em pistas textuais e paratextuais; durante a leitura, promovendo a síntese e a leitura seletiva, por exemplo; e após a leitura, através do confronto entre previsões e o conteúdo real do texto, formulação de questões e releitura. Estas etapas funcionam como uma sequência pedagógica que guia o leitor no desenvolvimento gradual da compreensão e da interpretação textual.

O papel do professor é, portanto, fundamental. Aliás, Silva et al (2011) reforça que cabe ao professor, não só ensinar as técnicas de leitura, como despertar nos alunos o gosto por ler como uma prática voluntária e prazerosa. Este trabalho exige continuidade ao longo do percurso escolar, com estratégias ajustadas às necessidades dos alunos e às especificidades dos textos trabalhados (Silva et al., 2011).

2.3.3. Importância da leitura

A literatura científica aponta que a leitura constitui uma atividade de valor inquestionável para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo simultaneamente um meio de aprendizagem, de emancipação pessoal e de transformação social. Como referem Silva et al. (2011), é essencial proporcionar experiências gratificantes de leitura para manter viva a vontade de ler ao longo da vida. A leitura não é apenas uma competência técnica, mas uma fonte de prazer, imaginação e construção de sentido.

Ler permite aceder a conhecimentos, experiências, sentimentos e ideias de diferentes épocas e contextos, superando barreiras de tempo e espaço (Nadalim et al., 2022). Esta função universal da leitura promove o enriquecimento intelectual e pessoal, sendo indispensável ao processo educativo e à formação de cidadãos críticos, autónomos e participativos (Namora, 2021).

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e académico, a leitura assume um papel central, pois a sua ausência compromete a aquisição de novos saberes, o desempenho escolar e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico (Gonçalves, 2013).

A leitura literária, em particular, revela-se fundamental na construção da competência literária, permitindo ao leitor não só a fruição estética da linguagem, como também construir significados mais profundos sobre a realidade. Como afirmam Silva et al. (2011), ao interagir com textos literários, o leitor constrói um olhar novo sobre o mundo e sobre si próprio, promovendo valores, imaginação e consciência crítica.

É verdade que a leitura ativa a imaginação e transforma o leitor num cocriador da obra. Como afirmou o Papa Francisco (2024), “o leitor é muito mais ativo quando lê um livro. [...] cada nova obra que lê renova e expande o seu universo pessoal.” Assim, a literatura desempenha um papel vital na escuta do outro e na construção de uma sensibilidade empática e humanista.

Em síntese, a leitura é uma prática multifuncional e essencial para o crescimento pessoal, académico e social do indivíduo, devendo ser promovida desde a infância como um bem cultural e educativo de primeira ordem.

As formas como as crianças e os leitores em geral experienciam a leitura podem ser bastante diferenciadas. O Plano Nacional de Leitura (s.d.) apresenta, para o 2.º ano de escolaridade: (i) a leitura orientada, que é uma prática em que o professor acompanha de

perto a leitura feita pelos alunos, promovendo a compreensão do texto através de perguntas, esclarecimento de vocabulário e estímulo à reflexão crítica; (ii) a leitura partilhada, que envolve uma leitura em conjunto entre o professor e os alunos, podendo esta assumir a forma de leitura coral ou alternada, com o intuito de desenvolver a fluência, a entoação e o gosto pela leitura; (iii) a leitura mediada, em que o professor lê em voz alta para os alunos, realizando pausas estratégicas para interpretar, comentar ou lançar questões, o que favorece o envolvimento emocional com a história, a compreensão do texto e a construção coletiva de significados; e, finalmente, (iv) a leitura autónoma, que pressupõe que os alunos leiam sozinhos, ao seu próprio ritmo, textos ajustados às suas competências e interesses, incentivando a autonomia leitora.

Todas as modalidades apresentadas têm um papel relevante no percurso de formação leitora das crianças, sendo importante que sejam usadas de forma articulada e intencional. Não obstante o reconhecimento da relevância da complementaridade de modalidades de leitura, nesta investigação, optou-se por privilegiar a leitura mediada, uma vez que, tendo em conta os objetivos definidos, esta se revelou como a mais adequada para promover a reflexão, o debate e a identificação com os temas abordados nas histórias.

2.3.4. Benefício da literatura para a infância no desenvolvimento global da criança

Vários autores afirmam que a literatura para a infância, em particular o álbum ilustrado, constitui um instrumento de elevada relevância para o desenvolvimento global da criança. Na verdade, este género narrativo articula texto e imagem de forma interdependente, promovendo o prazer estético, a competência leitora e a sensibilidade visual (Rodrigues, 2009).

Agustín (2022) afirma que o álbum ilustrado oferece à criança um primeiro contacto com a literatura, através de narrativas verbais e visuais que estimulam a imaginação, a criatividade e a interpretação simbólica. Esta fusão de linguagens convida a criança a interpretar o texto e a imagem como elementos complementares e dialogantes (Ramos, 2009).

Rodrigues (2010) reforça ainda esta ideia, ao destacar o papel formativo da arte no álbum infantil, promovendo a educação visual e estética e contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade cultural e da percepção crítica da criança. Este processo exige da criança leitora uma postura ativa na construção de sentido, cultivando capacidades cognitivas e afetivas fundamentais.

A complexidade narrativa dos álbuns, com as suas camadas simbólicas e elementos paratextuais constitui, segundo Rodrigues (2009), um convite à antecipação, à descoberta e à construção de inferências. Assim, a criança é incentivada a desenvolver competências como a previsão, a análise visual e a compreensão contextual.

Ademais, nota-se que Ferreira (2020) salienta que a ilustração nos álbuns é essencial para a compreensão do enredo, funcionando como espelho narrativo e sendo, por vezes, indispensável para a atribuição de sentido à história.

2.4. Relação entre o desenvolvimento emocional e a leitura

O ato de ler, sobretudo quando mediado por obras literárias dirigidas à infância, oferece um espaço privilegiado para a exploração, a nomeação e a regulação das emoções. Por intermédio da narrativa — e do diálogo entre palavra e imagem — a criança contacta com personagens, situações e símbolos que a ajudam a reconhecer sentimentos próprios e alheios.

2.4.1. Leitura como ferramenta para a educação emocional

Os álbuns ilustrados destacam-se pela liberdade criativa dos seus autores, colocando em cena temas delicados de natureza comportamental ou psicológica. As imagens, ao espelharem emoções e reações, são como um meio direto de afeto, possibilitando que leitores de idades precoces reflitam sobre sentimentos complexos (Ferreira, 2020). Esta fusão de códigos estimula a criança a estabelecer ligações entre a experiência estética e a emocional, convertendo a leitura em literacia socioemocional.

Num horizonte mais amplo, a literatura “faz-nos aprender a tocar os corações” e implica o leitor como sujeito e objeto do que lê, num processo de discernimento em que a narrativa o lê a ele tanto quanto ele lê a narrativa (Francisco, 2024). Este envolvimento permite que a leitura se torne num exercício de autoconhecimento e de abertura ao outro.

A investigação de Guldenoglu (2020) confirma que a literatura para a infância ajuda a criança a reconhecer-se, compreender o meio em que vive e desenvolver sensibilidade, imaginação, criatividade e comunicação – tudo graças aos livros, que se articulam com princípios pedagógicos de apoio ao desenvolvimento emocional e cognitivo.

Por fim, estudos sobre narrativas e dificuldades de aprendizagem mostram que crianças com limitações cognitivas enfrentam também atrasos emocionais, carecendo de estratégias adaptativas. O espaço educativo, mediante a leitura de histórias ricas em significado, revela-se crucial para suprir esta lacuna, promovendo o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais através da qualidade das interações em torno do texto (Santos, 2006).

Em síntese, a literatura para a infância em formato de álbum ilustrado contribui para a educação emocional ao proporcionar experiências que cultivam o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções, reforçando, assim, o desenvolvimento global da criança.

3. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

Apresentado o quadro teórico que sustenta o presente estudo, introduzir-se-á de seguida o enquadramento metodológico do mesmo. Nesta secção, dá-se importância à apresentação dos participantes, à metodologia utilizada – enfatizando-se as técnicas de recolha, seleção e análise de dados definidas e aplicadas e o plano de ação (cf. Anexo K) – e, finalmente, os princípios éticos respeitados ao longo do processo investigativo.

3.1. Caracterização dos participantes

No que diz respeito à amostra do presente estudo, a investigação foi desenvolvida com a turma do 2.º ano do 1.º CEB com quem foi realizada a prática profissional supervisionada, apresentada na primeira parte deste documento. A turma era composta por 24 alunos, no entanto, apenas 20 alunos participaram efetivamente na intervenção, uma vez que quatro estiveram ausentes em grande parte das sessões, pelas razões já assinaladas no presente relatório (cf. secção *Prática pedagógica desenvolvida no 1.º ciclo*). Entre os participantes, nove eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. É relevante referir que a assiduidade dos alunos variou ao longo do processo, o que condicionou parcialmente a recolha sistemática dos dados. Assim, verificou-se uma ligeira flutuação no número de participantes nas diferentes sessões, tanto no momento inicial como final da intervenção.

Importa ainda reforçar que a turma se encontrava inserida num contexto educativo exigente, caracterizado por uma grande heterogeneidade ao nível das necessidades dos alunos, o que implicou ajustamentos frequentes na prática pedagógica. De facto, a escola inseria-se num TEIP e importa referir que, do ponto de vista socioeconómico, as famílias dos alunos pertenciam, maioritariamente, a estratos sociais desfavorecidos. Ademais, as habilitações literárias dos EE situavam-se entre o 2.º e 3.º CEB, como já foi referido na primeira parte deste relatório.

3.2. Opções metodológicas

No que diz respeito à natureza da investigação, esta trata-se de um Estudo de Caso, uma vez que se centra na análise aprofundada de uma realidade específica e delimitada. Segundo Coutinho (2022), este tipo de investigação pretende observar e compreender em detalhe uma determinada unidade, no seu contexto natural, seja ela um indivíduo, um

grupo, um processo ou mesmo um acontecimento, permitindo explorar as suas características, dinâmicas e particularidades de forma intensiva. Compreende-se, assim, que, nesta investigação, o «caso» é a turma na qual a mesma foi aplicada.

Complementando esta perspetiva, Amado (2014) reforça que as metodologias qualitativas se estruturam com base em estratégias investigativas, como é o caso da presente investigação, destacando que este tipo de abordagem valoriza profundamente a contextualização dos fenómenos analisados. De acordo com o autor, apesar de, por vezes, esta estratégia ser encarada como uma forma de investigação *soft* ou introdutória, dirigida a investigadores principiantes, o autor contrapõe essa visão simplista ao sublinhar o grau de exigência deste tipo de investigação. De facto, compreende-se que o investigador que opta por um estudo de caso deve reunir um conjunto de competências específicas, como saber formular questões pertinentes, interpretar adequadamente as respostas obtidas, manter uma escuta ativa e isenta de preconceitos, demonstrar flexibilidade perante situações inesperadas e, ainda, possuir capacidade de focar e gerir a informação recolhida de forma eficaz (Amado, 2014). Estas exigências metodológicas reforçam a legitimidade do estudo de caso enquanto estratégia rigorosa e válida, sobretudo quando se pretende compreender um fenómeno educativo em profundidade e no seu contexto real de ocorrência.

No que diz respeito à abordagem metodológica adotada no presente estudo, esta é, de facto, predominantemente qualitativa, ainda que tenha sido complementada por técnicas e procedimentos de análise de dados de natureza quantitativa, nomeadamente no tratamento dos resultados obtidos com a aplicação dos testes realizados, conforme será apresentado posteriormente. A investigação qualitativa, de carácter interpretativo, procura compreender os fenómenos de forma holística, valorizando os contextos em que ocorrem e os significados construídos pelos participantes. Como sublinha Coutinho (2011), neste tipo de investigação, tanto os instrumentos utilizados como a conduta do investigador são difíceis de formalizar segundo normas fixas, uma vez que estes se adaptam constantemente ao desenrolar do processo investigativo. Nota-se, ainda, que é frequente o foco do problema só se compreender com o avanço da recolha de dados e com a emergência de padrões relevantes que orientam a exploração subsequente. Aliás, a investigação qualitativa exige, por isso, uma postura reflexiva contínua, sustentada por

uma forte consciência do *porquê* e do *como* de cada decisão metodológica (Amado, 2014). Paralelamente, é possível articular componentes qualitativas com instrumentos de análise mais estruturados, como escalas de atitudes ou questionários, que permitem ao investigador quantificar determinadas dimensões da experiência ou opinião dos participantes, sem desvirtuar a natureza qualitativa da investigação (Sousa & Baptista, 2011). Esta articulação metodológica possibilita uma leitura mais rica e integrada da realidade em estudo, conjugando a profundidade interpretativa com a objetividade de certos dados numéricos.

O presente estudo desenvolve-se a partir de um paradigma de natureza interpretativa, uma vez que se visa compreender e interpretar uma realidade educativa concreta (a turma do 2.º ano), através da análise da intervenção realizada e dos dados recolhidos ao longo do processo. Este estudo insere-se numa perspetiva interpretativa do conhecimento, que privilegia a compreensão dos significados construídos no contexto da investigação. De acordo com Coutinho (2011), o paradigma interpretativo não se limita à explicação objetiva dos fenómenos, mas procura atribuir-lhes significado, valorizando a dimensão simbólica da ação humana e a influência dos enquadramentos socioculturais em que se insere. Neste sentido, a investigação interpretativa valoriza a forma como os participantes dão sentido ao que vivem e reconhece que o investigador também interpreta esses significados a partir da sua perspetiva – i.e., ambos interpretam os comportamentos e experiências a partir dos seus próprios referenciais, num movimento contínuo de abertura e fusão de horizontes. Assim, compreende-se que, na presente investigação, se reconheceu o papel ativo da investigadora na formulação do problema, no momento da recolha dos dados e na respetiva interpretação, sendo o seu posicionamento pessoal e reflexivo parte integrante do processo de produção do conhecimento.

Vale ainda mencionar que o presente estudo, apesar de se assumir como estudo de caso, como mencionado, integra alguns princípios e características da investigação-ação. Aliás, Amado (2014) defende que este modelo investigativo estuda uma situação com o objetivo de melhorar as práticas desenvolvidas no seu interior, abordando uma metodologia orientada para a prática, realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação com recolha de dados ao longo do processo de forma a reinvestigar os resultados na própria ação.

Na verdade, estes princípios foram seguidos durante a prática interventiva, pois houve a oportunidade de refletir sobre uma questão problemática vinda da observação realizada durante as primeiras semanas. De seguida, foi aplicado um plano de intervenção, com recolha de dados, para serem analisados de forma a reinvestigar os resultados da ação pedagógica. No entanto, o presente estudo não consegue dar resposta à investigação-ação, no sentido em que, devido ao tempo limitado, não é possível aplicar todas as fases que seriam necessárias para cumprir a mesma.

No que respeita aos métodos, técnicas e instrumentos da recolha de dados, apresenta-se na seguinte tabela uma sistematização dos mesmos:

Tabela 4

Métodos, técnicas e instrumentos da recolha de dados.

Objetivos Gerais	Métodos e técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise	Instrumentos/ produtos de recolha
1. Caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças.	Observação Indireta: - Teste <i>EMOCINE</i> inicial; - Teste <i>EMOCINE</i> final; - Cartazes de sensibilização e consolidação dos temas.	Análise dos testes inicial e final; Análise das produções dos alunos/ transcrições (análise de conteúdo).	Respostas dos alunos ao teste inicial e final; Transcrição das intervenções dos alunos nos debates das <i>Horas do Conto</i> .
2. Compreender o contributo da leitura das histórias para o desenvolvimento emocional e das relações interpessoais.			
3. Sistematizar estratégias didático-pedagógicas de reflexão e regulação das emoções e das relações interpessoais.			

Nota. Autoria própria

De acordo com a tabela observada, compreende-se que, no presente estudo, se recorreu a um conjunto de métodos e técnicas de recolha de dados que foram comuns aos três objetivos definidos para a investigação. A recolha baseou-se essencialmente em fontes não documentais, complementadas por produções visuais elaboradas pelos próprios alunos, permitindo uma análise aprofundada da evolução emocional e relacional ao longo da intervenção.

Entre os instrumentos não documentais e indiretos, destaca-se a aplicação do teste EMOCINE, desenvolvido pelos psicólogos Sastre, Artola, Alvorado (2019), que será

explorado mais à frente neste estudo, realizado no início e no final da intervenção. A comparação dos dados obtidos possibilitou observar variações na identificação e regulação das emoções por parte dos alunos. Este tipo de técnica permitiu aceder a representações subjetivas e experiências emocionais difíceis de captar por outros meios, funcionando como suporte de análise complementar.

No que diz respeito aos dados não documentais diretos, foram recolhidas notas de campo a partir da observação dos debates ocorridos durante as *Horas do Conto*. Estas notas foram registadas de forma sistemática e reflexiva, conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994), que referem que o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. A observação participante foi, assim, essencial para captar os comportamentos, reações e interações dos alunos em contexto real, integrando a perceção visual e auditiva do investigador (Flick, 2005).

A dinâmica dos debates pode ser ainda aproximada da técnica de *focus group* ou grupo focal, dado que a produção de dados resultou da interação espontânea entre os alunos em torno de temas propostos. Segundo Silva et al. (2014), os grupos focais valorizam a discussão coletiva como fonte de dados, salientando o foco da discussão num dado assunto e o contributo dessa troca para a compreensão do tema em estudo.

Como produto complementar da intervenção, foram ainda elaborados cartazes de sensibilização com os alunos, com o objetivo de consolidar as aprendizagens realizadas nas sessões e sistematizar estratégias emocionais e relacionais trabalhadas em grupo. Estes materiais funcionaram como suporte adicional para a análise qualitativa.

A totalidade dos dados foi sujeita a análise de conteúdo, de acordo com os princípios definidos por Bardin (1977), para quem esta técnica consiste numa transformação sistemática da informação recolhida, com vista à sua organização e interpretação, na medida em que pretende representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original a fim de facilitar a sua consulta e referência. Esta técnica permitiu extrair, das comunicações verbais e escritas dos alunos, indicadores relevantes para a interpretação do impacto da intervenção. Tal como reforça Esteves (2006), a análise de conteúdo é especialmente adequada para trabalhar com dados

numerosos e complexos, extraindo-lhes sentidos que não seriam evidentes numa leitura superficial.

Antes de dar continuidade à descrição das opções metodológicas, vale relembrar a linha cronológica de atividades que a investigação seguiu: (i) aplicação de um teste diagnóstico (cf. Anexo E); (ii) definição das competências emocionais a desenvolver com os alunos, de acordo com as fragilidades que se foram revelando ao longo da observação inicial e teste diagnóstico (cf. Anexo F); (iii) seleção de uma obra literária que reunisse as características necessárias para trabalhar as competências definidas (cf. Anexo G); (iv) seleção de diferentes obras literárias que favorecessem a realização de debates reflexivos com a turma (cf. Anexo H); (v) reflexão final sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção; e (vi) realização de um teste final, de modo a observar a evolução das competências emocionais dos alunos (cf. Anexo I) e averiguar a influência do plano de ação sobre o desenvolvimento emocional dos participantes. Este plano de ação pode ser consultado com maior detalhe no Anexo K.

Deste modo, o teste que foi utilizado para recolher dados sobre os estágios de desenvolvimento emocional dos alunos no início da prática pedagógica foi construído a partir da prova EMOCINE dos psicólogos Sastre, Artola e Alvorado (2019) (cf. Anexo E). No final de um período de intervenção didático-pedagógica nos domínios focados, foi aplicada uma versão diferente do mesmo teste, com o objetivo de perceber os progressos registados após o trabalho desenvolvido (cf. Anexo I)

A comparação dos resultados de ambos os testes será apresentada na secção seguinte. No entanto, é importante destacar que estes testes, construídos com base no EMOCINE dos psicólogos Sastre, Artola e Alvorado (2019) para avaliar as competências emocionais de crianças, consistem na visualização de 15 excertos de filmes da Disney a partir dos quais os alunos são convidados a refletir e inferir sobre os estados emocionais das personagens. Após a visualização de cada excerto, os alunos devem responder a uma pergunta de escolha múltipla. Cada opção está, na verdade, enquadrada em diferentes estágios de desenvolvimento emocional (*sensível*, *excessivamente interpretativo* e *ingénuo*), considerando como *sensíveis* aquelas respostas que indicaram que a criança percebeu com precisão o que estava a acontecer na cena e compreendeu as emoções que refletia; *ingénuas* quando as respostas não estavam relacionadas com as emoções

demonstradas e/ou quando eram meramente descritivas; e *excessivamente interpretativas* quando as respostas eram mais do que uma mera descrição, mas a interpretação do significado emocional não estava correta ou quando incluíam informações adicionais que não estavam na cena e que não podiam ser deduzidas através da mesma.

Para se aferir a eficácia do projeto de investigação-ação, foi, então, aplicado um teste inicial, realizando a intervenção e aplicando um teste final, semelhante ao primeiro (cf. Anexos E e I). Estes testes foram construídos com perguntas constantes no teste original (cf. Anexo J) e com outras, construídas pela investigadora, para que os resultados permitissem fazer uma avaliação das competências que se desejava averiguar, como, aliás, se poderá compreender mais à frente neste relatório.

No que respeita aos níveis utilizados para avaliar as respostas dos alunos, foram utilizados os que já foram aqui mencionados, definidos no teste EMOCINE (Sastre, Artola & Alvorado, 2019) para as respostas de escolha múltipla. Para as respostas abertas, estas foram avaliadas agrupando as mesmas nas categorias *justificação válida e inválida* ou outras categorias adequadas, como se pode observar nos Anexos L, M, N e O.

Importa salientar que o teste aplicado à turma do 2.º ano foi adaptado de forma a ir ao encontro dos objetivos do presente estudo e às necessidades dos alunos. Na verdade, foi uma opção metodológica escolher apenas quatro das 15 perguntas do teste original EMOCINE, complementadas com questões qualitativas criadas pela investigadora. Esta decisão prendeu-se com as características específicas da turma, composta por alunos do 2.º ano de escolaridade (quando o instrumento foi originalmente desenvolvido para alunos do 3.º ano), e com o tempo reduzido de intervenção pedagógica disponível no contexto de estágio. Adicionalmente, tratava-se de um grupo com um perfil comportamental complexo, exigindo elevada supervisão e adaptação constante da gestão de tempo e das atividades.

Por todas as razões mencionadas, a aplicação parcial do teste teve como objetivo usar o EMOCINE como ferramenta exploratória e não de avaliação formal completa, funcionando como base para recolha de dados iniciais e finais sobre inferência emocional. Esta opção metodológica será considerada na análise dos resultados, nomeadamente no que diz respeito à representatividade e profundidade dos dados recolhidos.

3.4. Princípios éticos

Por fim, importa destacar que a presente investigação foi orientada por princípios éticos fundamentais, conforme definidos em documentos de referência nacionais e europeus. Em particular, segui as orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (CESPCE, 2014), do Código de Conduta Ética da Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, 2018) e do Código Europeu da Conduta para a Integridade na Investigação (ALLEA, 2017).

Durante todo o processo, procurei agir com base nos valores de honestidade, fiabilidade, responsabilidade e respeito, tal como preconizado no código da ALLEA (2017). Paralelamente, a definição da problemática do estudo procurou alinhar-se com um dos princípios enunciados pelo CIED (2018): “gerar conhecimento original sobre um tópico ou melhorar instrumentos ou procedimentos já conhecidos, mas com potencial de inovação” (p. 3).

Outro princípio central respeitado foi o da confidencialidade, tanto dos alunos como da instituição na qual foi realizada a presente investigação. Em conformidade com os códigos mencionados do CESPCE (2014) e do CIED (2018), não são referidos neste relatório os nomes das crianças, nem é identificada a escola ou a turma com quem a intervenção decorreu.

Por fim, houve sempre presente o princípio da integridade, cuja importância é enfatizada na CESPCE (2014), zelando para que a participação no estudo não implicasse qualquer sobrecarga para os alunos. Pelo contrário, todas as atividades foram pensadas e construídas para contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento integral, respeitando o seu bem-estar e as suas necessidades educativas. Por essa razão, as atividades respeitaram o ritmo dos alunos, prolongando-se ou adiando-se as mesmas, sempre que se sentisse necessidade.

4. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Conforme explicitado na secção anterior, o presente capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo conduzido com o objetivo de dar resposta à problemática definida, articulando-se com os respetivos objetivos específicos de investigação.

Numa primeira fase, e com vista a avaliar o cumprimento do primeiro objetivo geral, serão expostos e analisados, de forma detalhada, os resultados do teste EMOCINE, aplicado aos alunos no início e no final da prática pedagógica. Serão ainda consideradas as intervenções orais dos alunos durante os debates realizados após as sessões das *Horas do Conto*.

Posteriormente, realizar-se-á uma comparação entre os resultados do teste inicial e final, bem como das intervenções dos alunos (Anexo H), com vista a responder ao segundo objetivo geral do estudo.

Por fim, no sentido de dar resposta ao terceiro objetivo geral, será apresentada uma reflexão crítica acompanhada de propostas de estratégias e pistas de ação pedagógica, destinadas a professores do 1.º CEB, com o intuito de promover o desenvolvimento das competências emocionais e relações interpessoais dos alunos.

4.1. Análise dos Resultados relativos ao objetivo de investigação

1

Numa primeira fase, e com vista a avaliar o cumprimento do primeiro objetivo geral (*caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças*), serão expostos e analisados, de forma detalhada, os resultados do teste EMOCINE (Sastre, Artola e Alvorado, 2019), aplicado aos alunos no início e no final da prática pedagógica. Serão ainda consideradas as intervenções orais dos alunos durante os debates realizados após as sessões das *Horas do Conto*.

4.1.1. Resultados do teste inicial

Para *caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças* (Objetivo Geral 1), foi aplicado um teste construído pela professora estagiária, baseado no Teste EMOCINE (psicólogos Sastre, Artola & Alvorado, 2019), uma prova desenvolvida para avaliar

competências emocionais a partir de conteúdos audiovisuais, conforme visto anteriormente.

Os alunos registaram as respostas em papel no teste aplicado (cf. Anexo L). Após a análise das folhas de registo, foram elaborados gráficos que traduzem quantitativamente as respostas dos alunos, permitindo uma caracterização mais geral da turma (cf. Anexo M). Algumas perguntas, no entanto, foram respondidas oralmente, em grande grupo, e as respostas foram posteriormente transcritas e analisadas qualitativamente (cf. Anexo M.).

Analisando globalmente os resultados, é possível verificar que, nas perguntas de escolha múltipla, adaptadas do teste EMOCINE (Sastre, Artola & Alvorado, 2019), a maioria dos alunos selecionou respostas emocionalmente *sensíveis*, como se pode conferir no Anexo M. Estes resultados parecem revelar competências empáticas e de inferência emocional razoáveis.

Contudo, as respostas às perguntas abertas (5 a 9 do teste) revelam algumas lacunas significativas ao nível das três áreas-chave do desenvolvimento emocional: (i) a autorregulação; (ii) a verbalização emocional; e (iii) a compreensão da ambivalência afetiva.

Relativamente à autorregulação emocional, vários alunos, quando questionados sobre o que fazem quando se sentem menos bem (pergunta 5), referiram estratégias ineficazes ou ausentes, como “bato na minha cara”, “nada” ou “não sei”. Estas respostas revelam a ausência de mecanismos internos de regulação emocional. Como afirma Bisquerra (2009), “a autorregulação emocional é uma das competências mais difíceis de desenvolver, especialmente em idades precoces, porque exige consciência emocional, autocontrolo e vontade de mudança” (p. 92). Apesar de algumas crianças terem referido estratégias como “respiro fundo” ou “vou para outro lado” (cf. Anexo L), os dados indicam que estas respostas ainda são superficiais e inconsistentes.

No que diz respeito à verbalização emocional, a maioria dos alunos deu respostas inválidas (i.e. não respondiam à pergunta, abordando outro tópico), ou não sabia responder à pergunta, como se pode observar no Anexo L. Goleman (1995) sublinha que “a incapacidade de nomear as emoções é um dos maiores obstáculos ao autoconhecimento e à empatia” (p. 54), o que parece confirmar-se neste grupo, que tende a conhecer apenas as emoções principais mais básica. Apenas cinco alunos deram justificações válidas à

pergunta 7, “Dá exemplos de emoções que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração)”, notando que a maioria não conseguiu distinguir pares emocionais distintos (como raiva e frustração), um marco importante do desenvolvimento emocional entre os 6 e os 8 anos, segundo Pons, Harris e de Rosnay (2004), que referem que “a compreensão da complexidade emocional aumenta substancialmente entre os 7 e os 9 anos” (p. 134).

Em terceiro lugar, relativamente à compreensão da ambivalência emocional, os dados relativos à pergunta 8 (“No filme do Frozen I, achas que toda a confusão podia ter sido evitada se a Anna e a Elsa tivessem falado uma com a outra? Porquê?”) sugerem que algumas crianças começam a identificar que podem sentir emoções opostas em simultâneo, embora não consigam justificar porquê. Na verdade, Saarni (1999) afirma que “o reconhecimento da ambivalência emocional – sentir-se feliz e triste ao mesmo tempo – é uma das competências mais exigentes, porque implica compreender a natureza multifacetada da experiência humana” (p. 148). Assim, apesar de algumas respostas afirmativas, o facto de os alunos não serem capazes de dar exemplos de emoções parecidas (como se pode ver no Anexo L, em que os alunos respondem apenas *sim* ou *não*, sem se mostrarem capazes de justificar a resposta com exemplo) revela um estágio ainda inicial desta competência por parte dos alunos.

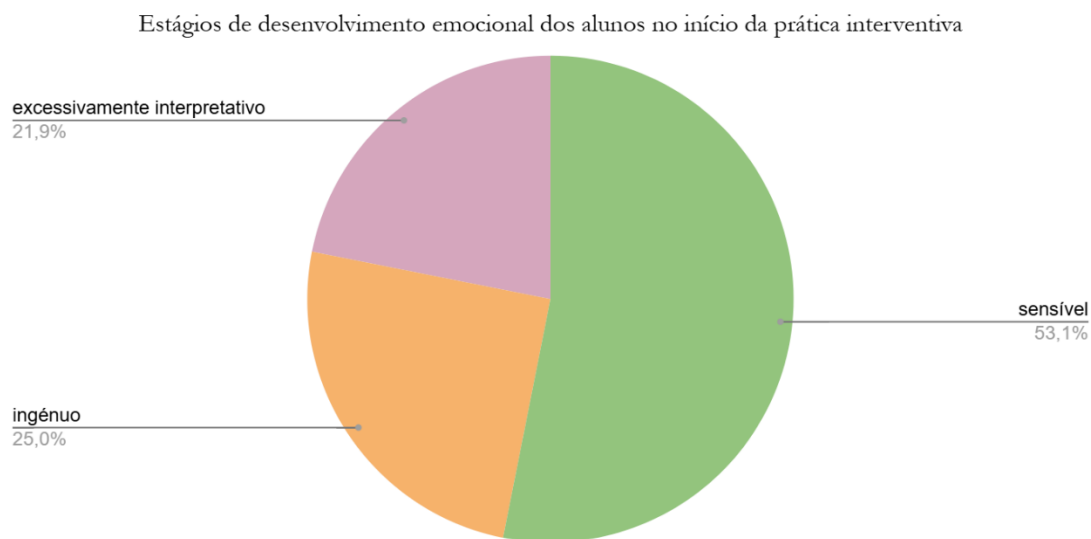
É, portanto, possível afirmar que, de forma geral, os dados qualitativos, juntamente com as notas de campo elaboradas durante o período de observação (cf. Anexo P), sugerem que, embora os alunos consigam reconhecer algumas emoções, há ainda dificuldades em nomear, explicar e aplicar essas competências à sua vida quotidiana, o que está em linha com as conclusões de Denham, Bassett e Wyatt (2007), que referem que “as crianças podem reconhecer expressões emocionais nas histórias, mas ainda não sabem como aplicá-las na interação com os outros” (p. 624).

Nota-se, assim, que, apesar de os resultados do teste inicial indicarem, à partida, uma maioria de respostas emocionalmente sensíveis por parte dos alunos, a observação direta realizada ao longo das duas semanas de estágio permitiu identificar comportamentos claramente incongruentes com esses dados (cf. Anexo P). Foram frequentes as manifestações de impulsividade, dificuldade em escutar os pares, baixa tolerância à frustração e fraca empatia nas interações. Esta discrepância sugere que o teste,

tal como foi aplicado, poderá não ter sido suficientemente sensível para detetar as dificuldades reais do grupo. A familiaridade dos alunos com os filmes apresentados e a possível influência da resposta ‘socialmente correta’ podem ter contribuído para resultados artificialmente elevados. Assim, os dados do teste devem ser lidos com algum sentido crítico, articulando-se com outras fontes, como a observação direta (através das notas de campo e grelhas de observação direta que se podem cf. nos Anexos P e Q), para se obter um retrato mais fiel das competências emocionais das crianças no início do período de intervenção.

Figura 1

Estágio de desenvolvimento emocional dos alunos no início da prática interventiva.



Nota. Autoria própria

Compreende-se, ainda, com a Figura 1, que, de acordo com a análise global feita dos resultados do primeiro teste, 21,9% dos alunos posicionaram-se no estágio *excessivamente interpretativo*, 25% no estágio *ingénuo* e 53,1% no estágio *sensível*, o que indicaria, à partida, uma maioria de respostas emocionalmente ajustadas por parte do grupo. No entanto, tendo em conta as limitações do instrumento utilizado e os comportamentos observados já referidos, estes resultados devem ser interpretados com alguma cautela e sentido crítico. A percentagem considerável de respostas enquadradas nos estágios *ingénuo* e *excessivamente interpretativo* – que, somadas, representam quase

metade da turma – evidencia também que muitos alunos ainda revelavam dificuldades em reconhecer emoções com precisão, em atribuir intenções emocionais ajustadas ou em adotar leituras empáticas das situações apresentadas. O teste utilizado, embora útil como ponto de partida, parece, neste caso, não ter captado de forma totalmente fidedigna o perfil emocional do grupo, sendo necessário complementar a sua análise com outras fontes qualitativas. Compreende-se, no entanto, que o facto do teste não ter sido aplicado na sua totalidade (e apenas terem sido aplicadas quatro das 15 questões do teste original), ao contrário do que aconselham os seus autores (Sastre, Artola & Alvorado, 2019), poderá ter sido um constrangimento que conduziu a estes resultados.

4.1.2. Resultados do teste final

A análise dos dados recolhidos no teste EMOCINE final permite concluir que os alunos revelam uma melhor capacidade de interpretar, verbalizar e refletir sobre emoções em contexto narrativo e pessoal. De facto, as respostas dos alunos mostram uma leitura mais profunda das situações emocionais apresentadas, pois nota-se uma predominância de respostas *sensíveis* (de acordo com a escala atribuída por Sastre, Artola e Alvorado, 2019), mas também por se notar que, ao contrário do que aconteceu no primeiro teste, os alunos responderam com maior discernimento às questões, o que se compreende pelo facto de vários alunos terem respondido a mais do que uma resposta da escolha múltipla (cf. Anexo N.). Na verdade, para além desta predominância, compreende-se ainda que a maioria dos alunos, no teste final, seleccionou mais do que uma resposta, sendo uma delas, na maior parte dos casos, a hipótese *sensível* (a verde nos gráficos dos Anexo O). Encontra-se, assim, uma abertura dos alunos à flexibilidade interpretativa.

Este comportamento – visível no facto de muitos alunos selecionarem duas respostas por questão, ou justificarem que uma personagem “sentia mais do que uma coisa” – é particularmente relevante do ponto de vista do desenvolvimento emocional. Segundo Pons, Harris e de Rosnay (2004), “a capacidade de compreender que é possível sentir duas emoções contraditórias em simultâneo emerge de forma mais consolidada por volta dos 8 anos, mas pode ser observada de forma incipiente antes dessa idade” (p. 135), como parece ser o caso. Aliás, notou-se que alguns alunos começaram a compreender que é possível sentir duas emoções em simultâneo. Na verdade, os alunos da turma (com

idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos) já demonstram sinais dessa competência, o que poderá estar relacionado com oportunidades pedagógicas de reflexão emocional ocorridas ao longo das intervenções.

Para além da interpretação emocional em personagens, nota-se, nas respostas abertas, que vários alunos indicaram mais do que uma estratégia para lidar com emoções de bem-estar (ex: “respirar fundo”, falar com alguém, “estar sozinho”, “desenhar”, entre outros). Esta diversidade revela não só um aumento do vocabulário emocional das crianças, mas também uma maior autonomia na gestão de estados afetivos. Como destaca Bisquerra (2009), “a regulação emocional é um processo complexo, que implica a capacidade de identificar emoções, compreender os seus desencadeadores e mobilizar recursos pessoais para as transformar de forma construtiva” (p. 93). O facto de os alunos apresentarem estratégias variadas, sem se limitarem a respostas convencionais, é um indicador importante de progresso emocional.

Por outro lado, nas perguntas que requeriam alguma reflexão sobre o papel da comunicação emocional (perguntas 6 e 6.1. do teste: “Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode ajudar a resolver conflitos?” e “Dá um exemplo”, respetivamente), os alunos demonstraram compreender que “falar [com os pais, os amigos, um adulto ou alguém em quem confiamos] sobre o que sentimos” pode evitar mal-entendidos e conflitos. Por exemplo, ao responder “eu posso ir ter com a pessoa que eu gosto e que gosta de mim” demonstra uma capacidade de procurar apoio emocional significativo, um dos pilares da inteligência emocional segundo Goleman (1995), que afirma que “a empatia e o apoio social são reguladores emocionais fundamentais desde a infância” (p. 170). Esta conscientização é fundamental ser adquirida desde cedo, pois contribui para “o desenvolvimento da competência emocional [que] inclui não só o reconhecimento dos estados afetivos próprios, mas também a capacidade de os expressar adequadamente no seio das relações sociais” (Neto, 2005, p. 62).

Outras respostas, por sua vez, mantêm traços de impulsividade ou descontrolo, como “bater numa parede, pôr água na cabeça” ou “eu grito na cama e choro muito. E até fico com dor de cabeça” (cf. Anexo N). Estas declarações, embora emocionalmente genuínas, refletem alguma dificuldade na gestão das emoções mais desafiantes – algo absolutamente expectável nesta faixa etária, sobretudo em grupos que, como mencionado

anteriormente, apresentam historial de comportamentos desafiantes (cf. notas de campo do Anexo P). Como destaca Matos (2011), “a presença de estratégias desajustadas não invalida o processo de desenvolvimento emocional, mas sublinha a importância de os alunos terem tempo, espaço e mediação para consolidar alternativas mais saudáveis” (p. 89).

Outro dado relevante prende-se com a capacidade de distinguir emoções semelhantes. De facto, verificou-se uma tendência clara dos alunos para associações comuns e básicas do vocabulário emocional, com destaque para pares como “Alegria e Felicidade” (mencionado por vários alunos), “Raiva e Frustração”, “Raiva e Tristeza” e “Medo e Tristeza” (cf. Anexo N). Estes pares revelam um esforço por parte dos alunos em diferenciar emoções que surgem frequentemente juntas, mesmo que ainda não consigam justificar com precisão as diferenças entre elas.

No entanto, nota-se que, apesar de algumas repetições, como a combinação “Alegria e Felicidade”, que, semanticamente muito próxima, foi usada com frequência, também surgiram associações emocionalmente mais complexas, como “Medo e Vergonha” ou “Ansiedade e Alegria”, esta última especialmente interessante por conter dois estados com valência emocional oposta. Estes exemplos demonstram que alguns alunos já são capazes de pensar em emoções que coexistem ou se confundem, mesmo sem uma linguagem emocional completamente desenvolvida para as distinguir.

Como defendem Pons, Harris e de Rosnay (2004), “a distinção entre emoções com intensidade ou direção semelhantes requer que a criança não só conheça os nomes das emoções, mas que compreenda os seus contextos de ocorrência” (p. 134). A ausência de justificações escritas por parte dos alunos nesta pergunta limitou a interpretação mais aprofundada das associações feitas. No entanto, o próprio facto de conseguirem nomear pares como “Raiva e Frustração”, ou “Tristeza e Desapontamento” indica que o seu vocabulário emocional se está a expandir e que estão a desenvolver maior consciência sobre as nuances emocionais, algo central na literacia emocional (Matos, 2011). O número elevado de alunos que deram exemplos válidos nesta pergunta reforça o desenvolvimento de um pensamento emocional mais elaborado.

De forma geral, os dados recolhidos apontam para um nível de maturidade emocional promissor, considerando a idade dos alunos e as dificuldades comportamentais

previamente observadas. A forma como os alunos expressam emoções contraditórias, identificam diferentes estratégias de regulação e reconhecem o papel da comunicação no bem-estar relacional sugere que estão a percorrer um caminho importante no domínio da educação emocional – um processo que, segundo Bisquerra e Pérez Escoda (2017), “não acontece espontaneamente, mas requer uma intervenção intencional, sistemática e contínua, que promova a consciência, o controlo e a expressão emocional no quotidiano escolar” (p. 51).

4.1.3. Análise das respostas dos alunos nas *Horas do conto*

As sessões de *Hora do Conto* revelaram-se momentos privilegiados para observar e desenvolver as competências emocionais dos alunos, permitindo-lhes pensar sobre si próprios e sobre os outros, de forma espontânea, ao mesmo tempo que refletiam sobre as histórias ouvidas e o impacto que estas tiveram em si. Na verdade, através da mediação das histórias, as crianças foram convidadas a interpretar sentimentos, refletir sobre comportamentos e relacionar os enredos com as suas próprias experiências, dentro e fora da sala de aula.

Na primeira história trabalhada, *A Árvore Generosa* de Shel Silverstein, através das notas de campo e registo das intervenções dos alunos nos debates que foram feitos em grande grupo (cf. Anexos G e H), foi notório o impacto emocional da narrativa na forma como os alunos se envolveram no debate. Desde cedo, muitos identificaram a relação entre a árvore e o menino como uma amizade verdadeira: “eles são amigos porque a árvore gosta do menino e o menino gosta da árvore” (R.) (cf. Anexo G). Esta perceção de reciprocidade afetiva está alinhada com os princípios de empatia e reconhecimento do outro enquanto ser sensível.

Ao longo dos debates desta história, os alunos começaram a questionar o que é a amizade e o que esta implica, abrindo espaço a reflexões mais profundas, tais como “a árvore pode não gostar do menino, mas o menino pode gostar da árvore. E, no final, podem ser amados” (A.) (cf. Anexo G). Esta ideia revela um nível de reflexão emocional interessante para as idades dos alunos (compreendidas entre os 7 e os 10 anos), permitindo reconhecer que as relações afetivas se constroem com o tempo e podem não ser simétricas

desde o início – algo que, de acordo com Pons, Harris e Rosnay (2004), começa a emergir entre os 6 e os 8 anos como parte do desenvolvimento da teoria da mente afetiva.

Os alunos expressaram ainda a importância do conhecimento e da proximidade nas relações afetivas: “é preciso estar juntos, para continuarmos a ser amigos” (D.); “a nossa amizade é feliz porque conseguimos estar juntas dentro e fora da escola” (R.) (cf. Anexo G). Estes exemplos de intervenções dos alunos revelam uma compreensão emocional enraizada nas suas experiências, mas também um sentido claro de ligação afetiva – reforçando a ideia de que os vínculos emocionais se sustentam pela convivência e cuidado mútuo (Valente e Monteiro, 2016).

Na parte final da história, os alunos discutiram com grande sensibilidade a transformação da árvore e do menino ao longo do tempo. A aluna A afirmou que “o menino cresceu e já não precisava de baloiçar, só precisava de se sentar”, o que reflete uma leitura emocional e simbólica do envelhecimento e da mudança das necessidades afetivas, que vem do debate que se conseguiu fazer em sala de aula. Surgiram ainda leituras metafóricas inesperadas, como “a árvore ficou triste porque não foi regada” (cf. Anexo G), sugerindo que o cuidado emocional é tão necessário como a água para uma planta – uma analogia muito interessante que demonstra o potencial simbólico da narrativa no desenvolvimento emocional dos alunos.

A compreensão de emoções ainda por descobrir também foi visível: “a árvore ficou mais triste, mas também ficou feliz porque queria ver o menino” (L.) (cf. Anexo G). Esta aceitação de emoções contraditórias é um marco do desenvolvimento emocional, sendo descrita por Saarni (1999) como “uma das manifestações mais avançadas da competência emocional” (p. 148). A articulação entre alegria e tristeza, visível em várias falas dos alunos, evidencia que estes começam a reconhecer essas emoções em si próprios, como, aliás, foi uma reflexão interessante dos alunos após a leitura da segunda parte da história (cf. Anexo G).

No que se refere ao debate tido com as crianças após a leitura *d’O Coelho que Sabia Ouvir* de Cori Doerrfeld, este envolveu uma discussão em torno da escuta ativa, da regulação emocional silenciosa e da presença afetiva. Quando questionados sobre o que o coelho fez de diferente, os alunos responderam com clareza: “ele ficou ao pé dele” (P.); “o coelho esperou que o menino acalmasse” (S.), entre outras (cf. as intervenções dos

alunos na história *O Coelho que Sabia Ouvir*, presente no Anexo H). Este debate foi fundamental e muito interessante na percepção dos alunos de que é possível, e muitas vezes até benéfico, o suporte emocional ser oferecido sem palavras e apenas com a presença.

O debate permitiu explorar com os alunos a importância de respeitar o tempo emocional do outro: “os animais tinham de esperar o menino acalmar primeiro” (M.), ou “o coelho foi o único que conseguiu respeitar o menino” (P.) (cf. Anexo H). Este tipo de leitura emocional demonstra uma crescente consciência de que a empatia não se resume à ação imediata e espontânea como vários animais fizeram, mas passa também por saber estar, saber esperar e dar espaço – uma competência poucas vezes valorizada na infância, mas cujo desenvolvimento deve ser promovido desde tenra idade (Valente e Almeida, 2020).

A atividade culminou com um momento de grande riqueza emocional: quando os alunos perceberam que o coelho não disse nenhuma palavra. “O coelho não falou, o coelho só ouviu” (P.), disse um aluno, ao que outro respondeu: “o Tito sentiu o calor do coelho” (D.). Estas respostas, aparentemente simples, revelam a compreensão da comunicação não verbal e do impacto do afeto silencioso – o que, segundo Goleman (1995), constitui “a essência da inteligência interpessoal” (p. 191).

O terceiro livro explorado com a turma centrou-se numa emoção particularmente complexa e essencial de ser trabalhada com os alunos da turma em questão: a raiva. A leitura do livro *Quando Me Sinto Zangado*, de Trace Moroney, permitiu um debate muito participativo, em que os alunos foram capazes de reconhecer a presença da raiva nas suas próprias experiências, de identificar os sinais físicos associados a esta emoção e de partilhar estratégias, por vezes espontâneas, por vezes construídas ao longo do período de intervenção, para a sua gestão.

A partir da pergunta “O que é que fizeram quando se sentiram zangados?”, os alunos ofereceram uma variedade de respostas (cf. intervenções dos alunos no debate da história *Quando Me Sinto Zangado*, presente no Anexo H), que mostram uma diversidade de estratégias emocionais e corporais, nem sempre ajustadas, mas genuínas. Algumas respostas revelaram consciência corporal clara da emoção, como por exemplo “quando estamos zangados, sentimos as mãos e os pés quentes” (N.), “a cabeça fica quente e o coração mais frio” (A.) (cf. Anexo H) que vem, também, de uma reflexão feita com a

turma na primeira semana de intervenção. Esta articulação entre o corpo e a emoção está alinhada com o modelo da consciência emocional corporal, que considera o reconhecimento físico da emoção como um primeiro passo para a sua regulação (Bisquerra & Pérez Escoda, 2017).

O debate permitiu ainda que os alunos associassem as suas vivências pessoais às do coelho (personagem principal da história), ao perceberem, por exemplo, que “eu faço o mesmo que o coelho, respiro” (C.), ou “temos de ficar calmos como o coelho ensinou” (A.) (cf. Anexo H). Este cruzamento entre a história e a experiência pessoal dos alunos mostra que estes estão a ligar as experiências narrativas que recebem a ferramentas emocionais concretas, o que confirma o papel da literatura como veículo de aprendizagem emocional (Valente e Monteiro, 2016).

Observa-se, ainda, que, em resposta à questão “O que é que podemos fazer para não magoar os outros quando estamos zangados?”, os alunos foram capazes de identificar comportamentos com consequências negativas: “não podemos bater nos outros, isso é mau” (A.), “podemos bater em nós próprios e ficar magoados” (Al.), mas também soluções práticas, como “podemos correr para gastar energia” (N.), “ficar num lugar calmo” (Al.), ou “usar um caderno e desenhar” (C.). Esta deslocação do impulso para a ação demonstra que os alunos já fazem um caminho para regular as suas emoções, ainda que este esteja no início.

A leitura da obra *O Ovo Bom*, de Jory John, permitiu abordar, ainda, o tema do autocuidado com os alunos. Como afirmou um dos alunos: “ele estava muito cansado porque estava sempre a mostrar aos outros ovos como é que era para se portar bem” (K.), as crianças reconheceram o desgaste emocional que pode surgir da necessidade de agradar aos outros ou de assumir papéis de responsabilidade constante. Esta interpretação da história e das “rachas na cabeça” d’*O Ovo Bom* foi rapidamente ligada à experiência humana: “nós, como não temos casca de ovo, não conseguimos ver uma racha, mas isso acontece com pessoas com dores de cabeça e cansaço” (PE) (cf. intervenções dos alunos no debate da história *O Ovo Bom*, presente no Anexo H). Esta analogia emocional entre a fragilidade da casca do ovo e a saúde mental humana é extremamente importante de ser abordada desde cedo com as crianças e foi, naturalmente, ajustada à idade dos alunos, permitindo introduzir, com simplicidade, temas como o *burnout* (referindo-se sempre

com cansaço extremo) e a importância do descanso mental e a ida regular ao médico – algo que, segundo Valente e Almeida (2020), é muitas vezes ignorado em contextos escolares exigentes.

Durante o debate, os alunos refletiram sobre a importância de nos conhecermos a nós próprios e de cuidarmos de nós, explorando o conceito de autoestima. Quando questionados sobre o que poderiam fazer para tratar de si próprios, surgiram respostas como: “deitar” (A.), “cuidar da minha vida” (A.), “descobrir o que conseguimos fazer na nossa vida” (A.), ou ainda “dizer coisas boas de nós” (L.) (cf. Anexo H). Estas frases demonstram um processo inicial, mas consistente, de construção da consciência emocional e identidade pessoal. A narrativa serviu, portanto, como catalisador para discutir tópicos essenciais para promover a autoeficácia emocional e o bem-estar psicológico das crianças e foi, no fim, criado um cartaz de sensibilização para ficar exposto na sala de aula e os alunos poderem consultar sempre que sentissem necessidade (cf. Anexo R).

A análise dos debates realizados ao longo das *Horas do Conto* permite afirmar que as crianças da turma, ao longo das cinco semanas de intervenção, foram capazes de reconhecer, nomear e refletir sobre muitas emoções. A partir dos quatro livros escolhidos – *A Árvore Generosa*, *O Coelho que Sabia Ouvir*, *Quando Me Sinto Zangado* e *O Ovo Bom* –, os alunos exploraram conceitos como a amizade, o altruísmo, a escuta que cuida, a regulação da raiva, entre outros. Nota-se que o uso da literatura como ponto de partida estimulou a projeção emocional das personagens nos alunos e promoveu reflexões importantes sobre si próprios. Tal como defendem Valente e Almeida (2020), de facto, “a literatura para a infância, quando intencionalmente mediada, pode constituir um espaço seguro para o desenvolvimento de competências emocionais” (p. 5).

4.1.4. Comparação entre os objetivos específicos propostos e os resultados obtidos

Conclui-se, assim, que a prática pedagógica baseada em histórias e os debates tiveram um impacto acentuado na consciencialização das emoções que cada um sente, na empatia e no desenvolvimento de estratégias de autorregulação. Aliás, vários debates terminaram com a exposição das ideias principais discutidas num cartaz na sala de aula e

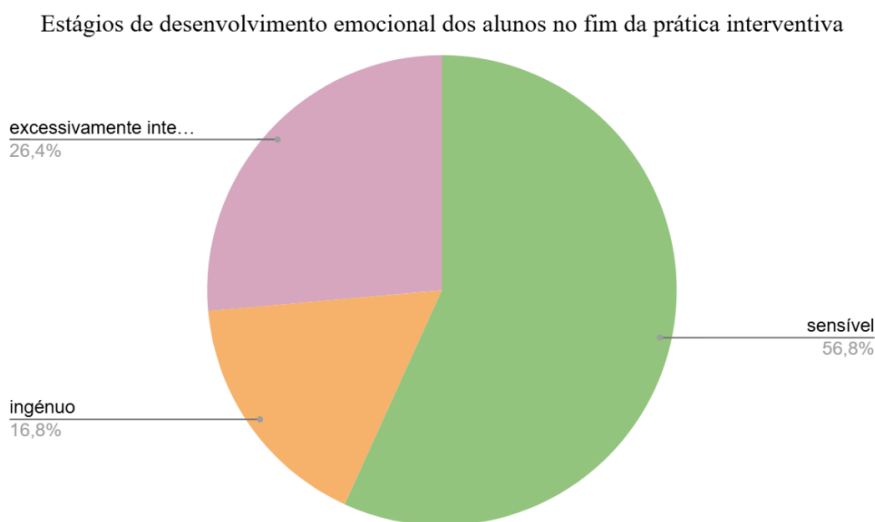
observou-se, posteriormente, que muitos alunos lhes deram uso, indo consultar o que podiam fazer para se acalmar, por exemplo, quando estavam zangados (cf. Anexo R). Nota-se, ainda, que as crianças se mostraram cada vez mais disponíveis para falar sobre si, sobre os outros e sobre as emoções que viviam – provando que, mesmo em turmas desafiantes, como foi o caso, a educação emocional é possível e absolutamente necessária.

Com toda a análise feita, recordam-se os objetivos específicos propostos: (i) *identificar as competências emocionais dos alunos*; e (ii) *compreender os estágios de desenvolvimento emocional dos alunos*. Com a Figura 2, compreende-se que os resultados do teste EMOCINE aplicado no início da intervenção revelaram que 53,1 % das respostas dos alunos se enquadravam no nível *sensível*, 25 % no nível *ingénuo* e 21,9 % no nível *excessivamente interpretativo* (cf. Figura 2). Estes dados mostram que, no início da prática interventiva, embora uma parte significativa da turma demonstrasse alguma sensibilidade emocional, quase metade dos alunos apresentava ainda dificuldades no reconhecimento adequado de emoções ou na interpretação emocional ajustada, o que sugere um desenvolvimento ainda em fase de consolidação.

No final da intervenção, os dados recolhidos mostram que 56,8 % das respostas se mantiveram no nível *sensível*, 16,8 % no nível *ingénuo* e 26,4 % no nível *excessivamente interpretativo* (cf. Figura 2). Apesar da manutenção da maioria de respostas sensíveis, continua a existir uma proporção considerável de respostas que revelam dificuldades na leitura emocional equilibrada. A análise das respostas abertas e das intervenções nos debates confirma esta tendência: os alunos demonstraram maior familiaridade com o vocabulário emocional e começaram a identificar algumas estratégias de autorregulação, embora mantenham fragilidades na compreensão profunda das emoções e na expressão emocional adequada. De forma global, pode afirmar-se que a turma se encontrava num estágio de desenvolvimento emocional em progresso, o que se pode justificar com as razões já mencionadas.

Figura 2

Estágios de desenvolvimento emocional dos alunos no fim da prática interventiva.



Nota. Autoria própria.

4.2. Análise dos resultados relativos ao objetivo de investigação 2

Para dar resposta ao segundo objetivo geral (*compreender o contributo da leitura das histórias para o desenvolvimento emocional e das relações interpessoais*), procurar-se-á dar resposta aos objetivos específicos. Para o primeiro (*compreender a evolução da explicitação e regulação das emoções por parte dos alunos*), começa-se por analisar os dados quantitativos. Como se pôde observar com as Figuras 1 e 2, no início da intervenção 53,1 % das respostas dos alunos foram classificadas como sensíveis, valor que subiu ligeiramente para 56,8 % no final. Embora o aumento seja discreto, este revela que os alunos começaram a interiorizar aprendizagens emocionais, fazendo caminho na construção de uma maior consciencialização da gestão das suas emoções. Verificou-se ainda uma diminuição clara nas respostas ingénuas (de 25 % para 16,8 %), sugerindo que os alunos passaram a interpretar as emoções de forma mais contextualizada. Em contrapartida, houve um ligeiro aumento das respostas excessivamente interpretativas (de 21,9 % para 26,4 %), o que poderá refletir uma tentativa legítima de realizar leituras mais

complexas, ainda que nem sempre ajustadas – algo natural num processo de desenvolvimento emocional.

Apesar destes resultados quantitativos, é fundamental ter um olhar crítico e reflexivo sobre os dados qualitativos. Na verdade, foi nas respostas abertas, nas intervenções dos alunos durante os debates das *Horas do Conto* e nas observações diárias, que mais se evidenciaram sinais de progresso. Os alunos passaram a justificar melhor as suas escolhas, a utilizar um vocabulário emocional mais adequado e a demonstrar maior capacidade de identificar estratégias para lidar com situações emocionalmente exigentes.

Este crescimento confirma que a leitura de histórias, quando explorada de forma intencional, pode promover a interiorização das emoções pelas crianças. A construção conjunta de cartazes com estratégias de regulação – como o ‘Quando Me Sinto Zangado’ ou o ‘Mural dos Elogios’ (cf. Anexo R) – contribuiu para a consolidação prática destas aprendizagens. Foi frequente observar alunos que, de forma autónoma, recorriam a esses materiais para regular as suas emoções ou expressar reconhecimento positivo sobre os outros. Por exemplo, um dos alunos, ao sentir-se frustrado, dirigiu-se autonomamente ao cartaz e escreveu a estratégia que iria usar para se acalmar. Também se verificou um aumento da utilização espontânea do cartaz dos elogios, sobretudo nas últimas semanas da intervenção, com os alunos a expressarem reconhecimento positivo pelos colegas ou pelo seu próprio trabalho.

Estas atitudes demonstram uma apropriação prática dos conteúdos trabalhados, bem como uma crescente competência na forma como os alunos se relacionam entre si, reforçando o papel da literatura na promoção de competências interpessoais e relacionais (e dando, assim, resposta aos objetivos específicos dois e três: *explorar como a leitura de histórias pode promover a interiorização das emoções pelas crianças e avaliar o papel das histórias na promoção de competências interpessoais/relacionais*, respetivamente). Como defendem autores como Vasco (2013), a expressão e a gestão emocional são dimensões vitais que, quando bem desenvolvidas, previnem comportamentos disfuncionais e preparam o indivíduo para agir de forma equilibrada. Verde (2024) reforça ainda que as competências emocionais são fundamentais para compreender, expressar e regular sentimentos, promovendo relações interpessoais saudáveis. Assim, embora persistam fragilidades, sobretudo ao nível da empatia e da regulação em situações

complexas, os dados permitem afirmar que os alunos se encontram em progresso no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, com sinais evidentes de crescimento e abertura à aprendizagem, claramente potenciados pela intervenção pedagógica realizada. Neste sentido, importa sublinhar que, idealmente, este trabalho deverá ter continuidade, sendo essencial que o adulto responsável pela turma continue a promover espaços estruturados de escuta, expressão emocional e diálogo.

Conclui-se esta análise, reforçando o ponto de Rodrigues (2009), que afirma que os diferentes elementos do álbum infantil se articulam na construção do sentido. Com todas as conclusões que aqui foram obtidas, é, portanto, válido concordar com a autora, compreendendo que essa relação estimula uma leitura ativa e interpretativa por parte dos alunos, abrindo espaço a inferências emocionais e promovendo uma literacia tanto verbal como visual.

4.3. Análise dos resultados relativos ao objetivo de investigação

3

No sentido de dar resposta ao terceiro objetivo geral (*sistematizar estratégias didático-pedagógicas de reflexão e regulação das emoções e das relações interpessoais*), será apresentada uma reflexão sobre as estratégias que foram concretizadas durante a prática interventiva acompanhada de propostas e pistas de ação pedagógica, destinadas a professores do 1.º CEB, com o intuito de promover o desenvolvimento das competências emocionais e relações interpessoais dos alunos. Será, portanto, desta forma que se dará resposta aos seguintes objetivos específicos estabelecidos: (i) *identificar estratégias pedagógicas eficazes associadas ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças*; e (ii) *propor práticas integradas que ajudem os professores a utilizar a literatura para a infância como ferramenta para o desenvolvimento emocional e relacional*.

Apresenta-se, de seguida, uma tabela-síntese com as estratégias sugeridas com base na experiência da PES, complementada com a literatura da especialidade.

Tabela 5

Estratégias pedagógicas para promover competências socioemocionais.

Estratégias	Descrição	Intenção pedagógica
Cantinho das emoções	Espaço com materiais de autorregulação emocional (bola <i>antistress</i> , folhas e lápis para desenhar, livros adequados que abordem os temas pretendidos, peluches, ‘doutor das emoções’, entre outros.	Fomentar a autorregulação e dar resposta a estados emocionais intensos.
Mesinha da calma	Mesa reservada para momentos de recolhimento e distanciamento temporário do lugar do aluno na planta da sala.	Promover o respeito pela necessidade individual de pausa emocional.
Mediação da leitura de álbuns infantis cuidadosamente selecionados	Selecionar criteriosamente livros com conteúdo emocional e moral significativo para ler aos alunos, seguido de debates orientados pelo professor.	Desenvolver literacia emocional e empatia através da narração; Promover reflexões que incentivem à regulação emocional.
Debates que culminem num produto final físico	Realizar debates que terminem com tarefas concretas para os alunos: escrever, desenhar, colar ideias.	Promover envolvimento ativo, manter o foco e consolidar aprendizagens.
Construção de materiais visuais acessíveis	Criar cartazes (p.e. das emoções, dos elogios) expostos e usados regularmente pelos alunos.	Reforçar a autonomia emocional e valorizar o trabalho dos alunos.

Nota. Autoria própria

Relativamente ao *cantinho das emoções*, embora não tenha sido possível implementá-lo formalmente na prática pedagógica com a turma com a qual se desenvolveu a presente investigação, a criação de um espaço alternativo revelou-se fundamental. Uma mesa isolada, disponível para quem precisasse de se afastar momentaneamente do seu grupo, foi usada por vários alunos ao longo da intervenção, o que revelou que estes momentos de recolhimento voluntário favoreciam a calma e o retorno ao trabalho de forma mais tranquila. Assim, recomenda-se a criação de um espaço mais estruturado e acolhedor, com materiais de regulação emocional selecionados com

os próprios alunos, tornando o espaço funcional e significativo. É ainda de se notar que, sendo um espaço tão importante para a regulação das emoções de forma autónoma pelos alunos, este deve ser implementado e respeitado com os devidos cuidados, nomeadamente, deve ser introduzido com uma sessão de interioridade, por exemplo, em que se explicam todos os recursos que existem neste cantinho e como é que os alunos podem regular as suas emoções com estes recursos. Naturalmente, este *cantinho das emoções* deve ser construído após um trabalho com os alunos no que respeita o desenvolvimento emocional para que este não seja negligenciado ou descuidado.

No que diz respeito à *mesinha da calma*, esta provou ser simples e eficaz na prática interventiva. Ao permitir que os alunos pudessem, de forma autónoma ou com sugestão do adulto, afastar-se por alguns minutos do seu grupo, promoveu-se um ambiente de respeito pelas emoções e limites individuais. Este tipo de intervenção reduz a conflitualidade e evita reações impulsivas, fomentando o autocontrolo e interiorização das emoções dos alunos. Aliás, Branco (2007) menciona diversas estratégias que as crianças devem conhecer e mobilizar para regular as suas emoções e o adulto presente na sua educação deve valorizar espaços propícios à aprendizagem e conceção de tais estratégias. Nota-se, ainda que, ao contrário do *cantinho das emoções*, este recurso pretende que os alunos se mantenham ativos na sala de aula, cumprindo as tarefas indicadas pela docente, ao mesmo tempo que dá espaço para que a criança o seu estado emocional.

A *mediação da leitura de álbuns infantis cuidadosamente selecionados*, com uma forte aposta no desenvolvimento emocional, como *A Árvore Generosa*, por exemplo, provocou reações intensas que, quando trabalhadas em contexto de grupo, se transformaram em aprendizagens profundas. Nota-se, contudo, que as histórias devem ser selecionadas com base no perfil da turma e nos objetivos emocionais que se pretendem trabalhar. É essencial que os debates que seguem a leitura ajudem os alunos a identificar as emoções sentidas, atribuindo-lhes nome, origem e possível estratégia de resposta.

Quando se sugere *debates que culminem num produto final físico*, têm-se em conta aqueles que foram mais ricos e em que os alunos estiveram mais atentos e motivados a participar. Na verdade, verificou-se que os debates mais eficazes foram aqueles que culminaram numa tarefa prática, em que os alunos podiam participar com ações práticas

escrevendo ideias, contribuindo para cartazes ou construindo algo concreto. Esta vertente permitiu uma maior ligação entre o pensamento e a ação e revelou-se essencial para manter o foco e o envolvimento emocional dos alunos, sobretudo os mais ativos ou inquietos.

Por fim, a *construção de materiais visíveis e acessíveis* refere-se à criação de cartazes e recursos visuais com contributos dos próprios alunos, como o *Mural dos Elogios* ou o *Quando me Sinto Zangado* (cf. Anexo R), o que não só promoveu o orgulho e sentido de pertença, como se revelou uma ferramenta funcional de autorregulação. Durante a intervenção, os alunos consultaram e até escreveram nos cartazes, demonstrando apropriação dos mesmos como recurso emocional. Estes materiais devem estar bem visíveis na sala, acessíveis aos alunos (numa altura que estes consigam alcançar) e ser continuamente dinamizados, para não serem esquecidos e, consequentemente, banalizados.

É relevante ainda acrescentar que estas sessões demonstraram que a mediação literária, quando aliada a um espaço de escuta ativa e diálogo orientado, é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento emocional na infância. Como refere Matos (2011), “é através do discurso narrativo e da partilha simbólica que a criança se aproxima da complexidade emocional do mundo real” (p. 85). Ao longo dos debates, os alunos demonstraram progressos na forma como reconhecem emoções nos outros, falam sobre os próprios sentimentos, e identificam comportamentos empáticos e reguladores, ainda que com oscilações, dúvidas e contradições, típicas do seu estágio de desenvolvimento.

Conclui-se esta secção afirmando que as estratégias aqui apresentadas se baseiam na prática vivida ao longo da intervenção e que, no entanto, têm potencial para serem aplicadas em diversos contextos educativos. São propostas simples, acessíveis e eficazes, sobretudo quando aplicadas com intencionalidade, respeito e escuta ativa por parte do docente. Contudo, é importante sublinhar que estas sugestões não pretendem ser universais ou fechadas. Cada professor deverá manter um olhar crítico sobre a sua turma e adaptar as estratégias à realidade concreta dos seus alunos, podendo ajustá-las, aprofundá-las ou até eliminá-las, conforme os efeitos que observarem após algumas semanas de utilização. Estas propostas funcionam, assim, como ponto de partida para uma reflexão rumo a uma ação pedagógica mais consciente e humana, em que o

desenvolvimento emocional e interpessoal das crianças é assumido como parte integrante da aprendizagem. Ao aplicar estas práticas na sala de aula, o professor torna-se mediador de um ambiente mais empático, seguro e significativo, no qual se aprende, também, a sentir, a cuidar e a crescer.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Concluída a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo do presente estudo, importa agora retomar a problemática inicialmente formulada, à luz dos objetivos definidos, e refletir sobre os principais contributos e limitações da investigação. Neste capítulo, serão sistematizadas as conclusões alcançadas, procurando destacar as implicações pedagógicas do estudo e os constrangimentos encontrados durante o processo.

5.1. Conclusões obtidas por meio dos resultados

Tendo em conta toda a análise dos resultados acima realizada, é então possível retirar algumas conclusões sobre o estudo implementado.

Em primeiro lugar, importa destacar que, de um modo geral, se verificou um avanço no desenvolvimento emocional dos alunos, ainda que os dados quantitativos revelem uma evolução modesta. É através da análise qualitativa (com base nos testes realizados, nas notas de campo, nas produções dos alunos e nas observações que se podem cf. nos Anexos P e R) que se constata transformações reais no comportamento emocional dos alunos do início para o fim do estudo. As atividades dinamizadas em sala de aula, para este contributo, mostraram-se muito relevantes e eficazes. É importante lembrar que o grupo com o qual foi realizado o presente estudo apresentava um nível elevado de exigência pedagógica, evidenciado pelas dificuldades nas interações entre pares, algo que se refletiu nos diversos momentos de interações entre crianças observados e nos resultados menos expressivos do que os desejados. Contudo, ficou evidente que os alunos estão a caminhar para um bom desenvolvimento e interiorização de competências emocionais e que, com um trabalho contínuo neste âmbito e com a intervenção da escola e das famílias, os alunos apresentam um grande potencial de crescimento no que respeita às suas competências emocionais. Aliás, Santos et al (2023) confirmam que estes “dois contextos [escolar e familiar] são relevantes para o desenvolvimento de comportamentos sociais positivos na infância” (p. 3).

É importante notar que, dadas as limitações temporais da intervenção, optou-se por focalizar o trabalho em emoções e competências de intervenção prioritária com a turma: neste caso, a raiva, explorada através da história *Quando me sinto zangado*; a empatia, trabalhada com *A Árvore Generosa* e *O Coelho que Sabia Ouvir* e a autoestima,

aprofundada com *O Ovo Bom*. Assim, reconheceu-se que os alunos da turma precisavam de compreender que, antes de poderem cuidar dos outros, precisam de reconhecer o seu próprio valor, um fundamento sublinhado por Henri Joyeux (1990). Neste âmbito, importa mencionar que, embora os álbuns tenham sido previamente selecionados, a ordem da sua exploração resultou de forma intencional, adaptando-se às necessidades observadas. Na verdade, foi essencial que o adulto, neste caso a investigadora, respeitasse o ritmo das crianças, pois, para além da intervenção com foco na presente investigação, houve necessidade, a meio da intervenção, de realizar uma aula de educação sexual devido a comportamentos inapropriados dentro da turma. Neste sentido, a intervenção foi totalmente focada nas crianças, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e interiorização de conhecimentos.

Nota-se, neste seguimento, que, se se tivesse tentado abordar todas as emoções básicas reconhecidas pelos diversos autores da literatura científica já aqui vista (nomeadamente Mayer e Salovey, 1997 e Damásio, 1997, que reconhecem a tristeza, o medo, o nojo, a raiva, a calma e a alegria), sem dedicar o tempo necessário a cada uma, não teria sido possível atribuir a atenção e profundidade necessárias. Em apenas cinco semanas, embora tenha sido observado um caminho de progresso, seria irreal esperar que os alunos se tornassem crianças emocionalmente inteligentes. Por essa razão, observa-se um progresso real, ainda que pouco expressivo, numa intervenção de duração tão limitada (como se poderá confirmar mais à frente).

Importa ainda evidenciar o impacto observado em assembleias de turma, em que os alunos, várias vezes, manifestaram satisfação com as *Horas do Conto*, o que se pode confirmar com as notas do Anexo S. Este reconhecimento demonstra a consciência que foram adquirindo, uma vez que os alunos passaram a reconhecer comportamentos menos adequados e estabelecer metas de melhoria para as semanas seguintes. Este aspeto reforça a ideia de que o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado com a inteligência intra e interpessoal, como referenciado por Damásio (2020), ao sublinhar o papel central das emoções no processo decisivo.

Outro aspeto relevante nesta conclusão é a perceção da importância das emoções nas relações interpessoais, facilitada pela leitura mediada das histórias — algo que ficou refletido nos resultados dos testes finais, comparados com os iniciais (cf. Anexos M e O).

Nota-se, neste aspeto, que a exposição frequente e rotineira aos vários elementos dos álbuns infantis (as ilustrações e as narrativas) constituiu-se essencial para o envolvimento afetivo e emocional das crianças. Esta constatação está alinhada com Ferreira (2020), que argumenta que as imagens servem como meio direto de espelhar emoções, permitindo que leitores mais jovens explorem sentimentos mais profundos.

É válido concluir, portanto, que uma ação pedagógica orientada por um diagnóstico emocional adequado, pela exploração de obras literárias significativas, pelo diálogo, pelo enriquecimento do vocabulário afetivo e pela aplicação prática das aprendizagens exerce um efeito positivo no desenvolvimento emocional das crianças.

Em síntese, este estudo comprova que a leitura pode desempenhar um papel central no desenvolvimento emocional de crianças do 2.º ano de escolaridade, desde que apoiada e mediada com estratégias pedagógicas intencionais potenciadoras dessas aprendizagens.

Para efeitos de sistematização, apresenta-se uma tabela-síntese das principais conclusões do estudo, organizadas em torno dos objetivos de investigação, e outras de carácter mais transversal.

Tabela 6

Principais conclusões do estudo.

Objetivos de investigação	Conclusões
Objetivo Geral 1 (caracterizar o desenvolvimento emocional das crianças)	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças do mesmo ano de escolaridade podem apresentar diferentes estágios de desenvolvimento emocional, compreendendo os trajetos individuais e os seus contextos familiares. - A capacidade de identificar emoções nem sempre está acompanhada da capacidade de verbalizar ou justificar as emoções vividas com vocabulário emocional adequado. - O desenvolvimento emocional, quando trabalhado em contexto escolar, é um processo gradual e sensível ao tempo e às oportunidades de aprendizagem vividas no contexto.
Objetivo Geral 2 (compreender o contributo da leitura das histórias para o desenvolvimento emocional e das relações interpessoais)	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura mediada de álbuns infantis, quando acompanhada de momentos de diálogo e reflexão, pode ser uma ferramenta eficaz na promoção da empatia, da autoestima e da autorregulação emocional, contribuindo para o desenvolvimento emocional da criança. - A leitura de histórias com carga emocional, acompanhada da mediação do adulto, contribui para a consciencialização das emoções próprias e alheias e para a interiorização de comportamentos interrelacionais mais adequados. - Os álbuns ilustrados e leitura mediada das histórias funcionam como facilitadores na identificação e compreensão das emoções,

	permitindo aceder a camadas mais profundas da experiência emocional das crianças.
Objetivo Geral 3 (sistematizar estratégias didático-pedagógicas de reflexão e regulação das emoções e das relações interpessoais)	<ul style="list-style-type: none"> - A eficácia das estratégias de educação emocional depende da intencionalidade do adulto e da sua capacidade de adaptar as intervenções às necessidades da turma. - O trabalho do adulto que deseje desenvolver as competências emocionais com crianças requer continuidade, tempo, e uma abordagem intencional, sendo essencial adequar essa abordagem ao contexto de cada grupo e cada aluno. - A integração da leitura literária com atividades reflexivas, linguagem emocional e partilha coletiva revela-se uma prática pedagógica com potencial transformador no desenvolvimento socioemocional das crianças.
Conclusões transversais	
<ul style="list-style-type: none"> - A promoção de competências emocionais e relacionais no 2.º ano de escolaridade deve ser orientada por um diagnóstico contínuo, por práticas intencionais e integradas no currículo. - A intervenção escolar no domínio emocional revela-se mais eficaz quando existir articulação com o contexto familiar e uma perspetiva de continuidade do desenvolvimento da criança a longo prazo. - A literatura para a infância, quando mediada com objetivos formativos, revela-se uma via privilegiada para aceder, explorar e desenvolver dimensões emocionais essenciais à vida em sociedade. 	

Nota. Autoria própria

5.2. Constrangimentos do estudo

Um dos principais constrangimentos deste estudo prendeu-se, inevitavelmente, com a limitação temporal da intervenção. Tendo a prática interventiva decorrido ao longo de apenas cinco semanas, o tempo disponível para aplicar, acompanhar e consolidar as estratégias de desenvolvimento emocional não foi o suficiente, como já foi aqui mencionado, para observar os resultados desejados. Tornou-se evidente que o tempo em que decorreu a prática pedagógica, ainda que preenchido por sessões regulares e bem estruturadas (como se pode observar no Anexo K), não permitiu acompanhar de forma profunda e contínua a evolução das crianças a longo prazo. Tal como já foi aqui referido no enquadramento teórico, autores como Saarni (1999) e Bisquerra (2006) referem que o desenvolvimento das competências emocionais requer um processo progressivo, intencional e prolongado, uma vez que implica mudança de atitudes, consolidação de aprendizagens e transformação de comportamentos, bem como um longo processo de autoconhecimento – algo que, naturalmente, não se alcança em poucas semanas. Este fator dificultou, por exemplo, a interiorização de algumas ferramentas que foram trabalhadas nas sessões com os alunos, interrompendo, assim, a aprendizagem das

crianças na aquisição de estratégias de autorregulação. Por exemplo, foi apenas no final do estágio que se começaram a ver grandes progressos relativamente a este aspeto e teria sido essencial dar continuidade ao projeto de forma a, mais tarde, explorar outras competências importantes para se desenvolver a inteligência emocional.

Outro constrangimento sentido ao longo da investigação prendeu-se com a escassez de autores de referência que se dedicam, de forma aprofundada, ao desenvolvimento emocional na infância com estudos recentes. Embora o tema tenha sido amplamente explorado por autores de referência como Bisquerra (2006, 2009, 2017), Gardner (1983), Damásio (2020), Denham (2003, 2007, 2012), Saarni (1999), Mayer e Salovey (1990, 1997), Goleman (1995, 1996, 2001), entre outros, verifica-se que, atualmente, que muitos dos estudos mais recentes continuam a partir e a confirmar os pressupostos teóricos já anteriormente estabelecidos pelos autores referidos. Na verdade, o facto de os investigadores do século XXI continuarem a sustentar as suas teses com base nas teorias destes autores de referência, evidencia que a base teórica construída pelos mesmos continua a estar atualizada. Nota-se, no entanto, que essa permanência revela uma certa estagnação no aprofundamento conceptual da temática, o que dificulta o acesso a perspectivas mais atualizadas ou a contributos inovadores que acompanhem as transformações sociais e educativas mais recentes. Desta forma, concluo que todas as leituras feitas demonstraram, de forma consistente, que os fundamentos propostos por esses autores continuam a ser pertinentes, coerentes e altamente aplicáveis às realidades escolares atuais, reforçando a sua relevância e intemporalidade.

Por fim, importa ainda notar que a turma com a qual se desenvolveu a investigação provinha de um contexto socioeconómico desfavorecido, localizado num TEIP. Neste sentido, compreende-se que, apesar da forte aposta por parte da equipa docente no trabalho centrado no desenvolvimento emocional das crianças, em casa, este acompanhamento não era continuado. O Grupo de Reflexão e Análise dos Colégios da Companhia de Jesus (GRACOS) (1994), na verdade, cedo compreendeu que “o contexto real da vida de cada aluno, que inclui família, situação social, [...] política, económica [...] e outras realidades” (p. 25) são fatores que os professores e todos os membros da comunidade educativa devem ter em conta. Aliás, afirmou, desde cedo, que “isto é especialmente importante quando os alunos lidam com situações que provavelmente

despertam fortes sentimentos” (p. 26), como é o caso da turma em questão. Naturalmente, mantém-se atualizada a ideia de que este “contexto sócio-económico, político e cultural no qual o aluno se desenvolve pode afectar seriamente o seu crescimento como pessoa” (p. 26)

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | ' ' |

Chegada ao final deste percurso de investigação e intervenção, torna-se importante refletir criticamente sobre a experiência vivida, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas. Este capítulo reúne, assim, as principais aprendizagens realizadas com o estudo desenvolvido, destacando o contributo da PES II no primeiro e segundo CEB; os contributos da experiência neste processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino profissional; e, por fim, a identificação de alguns aspetos significados para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Contributo da experiência desenvolvida na PES II no 1.º e 2.º CEB.

Em primeiro lugar, vale destacar que as experiências que vivi na PES II contribuíram muito para a minha formação e foram essenciais para a construção da minha identidade enquanto futura professora. Na verdade, ambos os estágios proporcionam vivências em contextos diferentes, com desafios próprios, mas igualmente ricos em oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

No 2.º CEB, a intervenção que desenvolvi, focada no trabalho de projeto e na promoção da autonomia dos alunos, reforçou a importância do papel do professor enquanto mediador e orientador do processo de aprendizagem. Na verdade, o papel do professor vai muito além da transmissão de saberes. Foi neste contexto que interiorizei a importância de estruturar bem as instruções, prever momentos de intervenção intencional ao longo das tarefas e fomentar, de forma gradual, a autonomia e autorregulação dos alunos.

No 1.º CEB, as exigências foram outras, mais centradas na gestão da diversidade e na adaptação constante à realidade concreta da sala. À semelhança do que referem Sousa e Tomlinson (2018), compreendi que o envolvimento emocional nas tarefas é determinante para o sucesso da aprendizagem, sobretudo com crianças destas idades. Foi, portanto, assim que as práticas lúdicas, sensoriais e afetivas (como o uso da literatura para a infância, os debates e os cartazes colaborativos) que apliquei se revelaram eficazes para promover o desenvolvimento de competências interpessoais e emocionais.

Contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem

A presente investigação nasceu não só de um interesse pessoal profundo, que é o gosto pelos álbuns ilustrados, mas também da constatação, em contexto real de sala de aula, de que existiam fragilidades claras ao nível do desenvolvimento emocional das crianças, que não estavam a ter a resposta adequada. Ao longo deste processo, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema, apliquei conceitos fundamentais da bibliografia de referência que usei e encontrei espaço para pensar e testar ideias próprias, sentindo que esta investigação será um contributo contínuo para a minha prática futura.

Ademais, noto que foi um exercício fundamental de desenvolvimento profissional: pude explorar, de forma autónoma, uma abordagem metodológica de investigação em educação, refletindo sobre um problema real e sobre as possíveis formas de lhe dar resposta. Este percurso ajudou-me a crescer enquanto futura professora graças às ferramentas e competências que desenvolvi para observar, adaptar e agir de forma mais intencional e, naturalmente, ao reforço em assumir uma atitude crítica e investigativa, que pretendo manter ao longo da minha carreira.

Identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente

Terminado o presente relatório, gostaria de sublinhar a importância e relevância de todo o processo de aprendizagem vivido ao longo das duas práticas interventivas, pois foram verdadeiramente transformadoras para a minha formação pessoal e profissional e ajudaram a confirmar o meu caminho vocacional para esta profissão.

Começo por destacar a relevância do estágio no 1.º CEB, que me marcou de forma muito especial. Para além do desejo que tenho de iniciar a minha atividade profissional neste ciclo de ensino, esta experiência foi, para mim, altamente enriquecedora e reveladora. A realidade que encontrei, para além de exigente e, por vezes, dura, foi muito

humana e real. Acompanhar de perto uma turma com desafios tão evidentes nas suas interações interpessoais permitiu-me compreender, com clareza, o que afirmam Santos et al (2023) quando dizem que as relações interpessoais criam oportunidades de aprendizagem de comportamentos sociais que, quando bem orientadas, promovem valores de convivência e alicerçam o desenvolvimento socioemocional.

Recordo, com emoção, a célebre frase de Aristóteles: “educar a mente sem educar o coração não é educar”. Esta verdade mantém-se viva, necessária e parece-me que hoje, talvez mais do que nunca, deve orientar a formação dos professores. A pedagogia que desejo praticar é, como defende o GRACOS (1994), mais do que um conjunto de métodos: “A pedagogia, [que é a] arte e ciência de ensinar, não pode reduzir-se simplesmente a uma metodologia. Deve incluir a visão do mundo e da pessoa humana a ser educada” (p. 12). Este estágio permitiu-me confirmar que a educação deve partir da experiência, da reflexão e da ação por parte das crianças, promovendo a liberdade interior e a descoberta pessoal da verdade. Como o mesmo autor refere, “não é o muito saber que enche e satisfaz os alunos, mas conhecer e saborear internamente a verdade” (p. 48).

Foi também esta experiência que me mostrou a urgência de fazer da minha futura prática um espaço no qual os alunos sejam convidados a sentir, refletir e transformar. Termino esta prática pedagógica com o desejo de ser uma professora que ouve os seus alunos, que os acompanha, que está mais disposta a louvar do que a culpar, como também nos desafia GRACOS (1994). Pretendo, na minha prática futura, ser alguém que testemunha com a vida aquilo em que acredita, pois parece-me que a ideia deste grupo ao afirmar que “os alunos [...] não ouvem com atenção os professores, mas os testemunhos e, se dão atenção aos professores, é pelo seu testemunho” (GRACOS, 1994, p. 61) mantém-se aplicada aos dias de hoje.

Este estágio serviu para confirmar a minha convicção de que o professor é, hoje, muito mais do que alguém que transmite conteúdos. Como defendem Junges, Ketzer e Oliveira (2018), o professor deixou de ser apenas aquele que “despeja” saberes, e tornou-se também alguém que “forma para a sociedade, para a vida, que ensina valores e elabora formas de ensino que façam sentido para os alunos” (p. 94–95).

Noto, no entanto, que, para que todos estes desejos se tornem reais, a formação contínua será essencial. Reconheço com humildade que, apesar da forte formação

recebida nesta instituição, tenho ainda muito a aprender. Aliás, recordo o GRACOS (1994), que afirmam que, nós professores, “precisamos de uma formação permanente, para que [...] possamos promover esta pedagogia com eficácia” (p. 16).

Termino com uma ideia recente do Papa Leão XIV que resume muito do que vivi ao longo deste caminho e que me parece fulcral levar para os próximos desafios profissionais: “o exercício para aprender a reconhecer os movimentos do coração também faz parte [...] [da] labuta interior: não só as emoções rápidas e imediatas que caracterizam a alma dos jovens, mas sobretudo os [...] sentimentos, que [...] ajudam a descobrir o rumo da [...] vida. [...] Se aprenderdes a conhecer o vosso coração, sereis cada vez mais autênticos” (Papa Leão XIV, 2025). E é este o meu desejo para os meus alunos: que conheçam o seu coração para serem autênticos.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Agrupamento [REDACTED]. (2018). *Projeto Educativo 2018-2022: Educar para a inclusão*. República Portuguesa.
- Agrupamento [REDACTED]. (2022). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia (triénio 2022–2025)*. AED.
- ALLEA. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. ALLEA – All European Academies.
- Alves, C. M. G. (2013). *Inteligência emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma perspetiva educativa* [Dissertação de mestrado].
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, S. M. (2014). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Um programa de competências emocionais e sociais* [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores.
- Ascenso, J. (2022, março). *Neurociências e inteligência emocional: Aplicação à educação e às organizações*. Pactor.
- Astington, J. W. (2003). *Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence*. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 13-38). Psychology Press.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico: Estudo qualitativo com professores do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado]. Superior de Educação e Ciências
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2020). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10(2), 12-45.

- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Educar as emoções: A inteligência emocional na escola* (2.^a ed.). ASA.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2017). *Educação emocional: Fundamentos, programas e estratégias* (2.^a ed.). Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, A. V. (2007). *Competência emocional: Um estudo com professores*. Nova Era: Educação e Sociedade.
- Cardeira, A. R. (2012). *Educação emocional em contexto escolar*. Instituto Superior Dom Afonso III.
- CESPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2018). *Código de Conduta Ética da Investigação do CIED*. Consultado em <https://cied.ese.ips.pt>.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). *Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL*. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). RoutledgeFalmer.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What are SEL competencies?*
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and*

elementary school edition. Chicago, IL: R. P. Weissberg, C. Goren, C. Domitrovich, & L. Dusenbury.

Colôa, J. (2021). *Problemas emocionais e comportamentais na escola – teoria e prática*. ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências.

Conselho Nacional de Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO). MEC/DGE.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2014). *Learning and leading with habits of mind*. ASCD.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais: teoria e prática*. Almedina.

Damásio, A. (2020). *Entrevista sobre emoções e pandemia*. Jornal Público. Consultado em [<https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/ha-tres-palavras-magicas-para-o-que-vivemos-tragedia-incerteza-e-esperanca-12085325.html>].

Damásio, A. (2020). *Sentir & saber: Corpo, emoção e a construção da consciência*. Edições 70.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). Emotion knowledge contributions to social competence. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 440.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614–637). New York: Guilford Press.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.

- Direção-Geral da Saúde (DGS). (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. DGS.
- Direção-Geral da Saúde (DGS). (2019). *Manual para promoção de aprendizagens socioemocionais em meio escolar (atualização)*. DGS.
- Duque, J. (2011). Do sentimento de si ao sentimento do outro. *Theologica*, 2.^a série, 46(1), 15–29. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.
- Elias, M. J. (2006). *The connection between academic and social-emotional learning*. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator’s guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (pp. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Esteves, M. (2006). *A análise de conteúdo*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación* [Versão eletrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 421–436.
- Ferreira, C. R. (2020). *A contribuição da ilustração no panorama da saúde mental infantil: O álbum ilustrado infantil como meio de comunicação de questões relacionadas com a saúde mental* (Projeto de mestrado, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave).
- Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Bookman.
- Francisco. (2024). Carta do Santo Padre Francisco sobre o papel da literatura na educação. São João de Latrão. Consultado em <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2024/documents/20240717-lettera-ruolo-letteratura-formazione.html>.

- Franco, M. G. S. E. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 339-348. Consultado em <https://www.scielo.br/j/ptp/a/z46nh6ghBCgJMsPSHWtVgpJ/abstract/?lang=pt>.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. Consultado em <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Gasque, K. C. G. D., & Silvestre, F. D. M. (2017). Competência leitora nas bibliotecas escolares. *Em Questão*, 23(3), 79–105.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: Issues in paradigm building*. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.
- Gonçalves, D. (2013). *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- GRACOS. (1994). *Pedagogia inaciana: uma abordagem prática*. Cinforina. Tilgráfica, Sociedade Gráfica, Lda.
- Guldenoglu, B. N. (2020). The children's book selection criteria: Evidence from preschool and primary school teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 654–662.

- Joyeux, H. (1990). *Écologie humaine* (Collection Écologie humaine). O.E.I.L.
- Junges, F. C., Ketzer, C. M., & Oliveira, V. M. A. de. (2018). *Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas*. Universidade de Cruz Alta.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
- Leão XIV, Papa. (2025, 24 de junho). *Meditação no Jubileu dos Seminaristas* [Discurso]. Consultado em <https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pt/speeches/2025/june/documents/20250624-giubileo-seminaristi.html>
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds.). (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P. A., O’Riordan, M. R., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782.
- Matos, M. (2011). *Educação das emoções: Fundamentos e estratégias*. Almedina.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C. F., Fernandes, S., & Querido, L. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. LivPsic.

- Moreira, P. (2024). *Inteligência emocional: Uma abordagem prática* [E-book promocional]. Manuscrito Editora.
- Nadalim, C. F. de P. (Coord.), Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.). (2022). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Plano Nacional de Leitura 2027; Fundação Belmiro de Azevedo – EDULOG.
- Namora, J. de J. A. (2021). *A importância da leitura no processo de aprendizagem* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade de Évora.
- Neto, F. (2005). *Competência emocional: Conceitos e implicações educativas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 83–115). Cham: Springer Nature Switzerland.
- OECD. (2017). How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management?: Insights from a pilot study (Teaching in Focus No. 19). Paris: OECD
- 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.
- Pérez Agustín, M. M. (2022). *Los beneficios del álbum ilustrado para introducir contenidos curriculares de matemáticas en educación infantil* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional E-Prints Complutense.
- Perrenoud, P. (2004). Dieu est-il différenciateur? In 10 nouvelles compétences pour enseigner (pp. 85-103). ESF Éditeur.

- Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Modalidades de leitura a realizar na sala de aula / anos de escolaridade em que pode ser usada*. [Documento online].
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.
- Pons, F., Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Portugal. Ministério da Saúde, Direção-Geral da Saúde. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. DGS.
- Ramos, A. M. (2009). As histórias que as imagens contam – Caminhos de leitura no álbum. In J. A. Gomes (Org.), *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, Série II, n.º 17] (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.
- República Portuguesa. (2012). *Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho*. Diário da República.
- República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. *Congresso Internacional de Leitura*.
- Rodrigues, C. (2010). O álbum para a infância: um passeio pela Arte (pp. 577–582). [Comunicação apresentada em conferência no I Congresso Internacional – Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades].
- Rodrigues, C. (2022). Livro-objeto: Metaficção, hibridismo e intertextualidade. In A. M. Ramos (Org.), *Livro-objeto: Metaficção, hibridismo e intertextualidade* (pp. 135–146). Edições Húmus.

- Rodrigues, M. de L. M. (2011). *Problemáticas associadas à aquisição da competência leitora e impacto na aprendizagem escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras]. Universidade Católica Portuguesa.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Santos, J. P., Leite, M. M., Del Prette, Z. A. P., & Dias, T. P. (2023). *Histórias infantis para promoção de habilidades sociais: Indicações por agentes educativos* [Children's stories for promoting social skills: Indications by educational agents]. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 16(1), e18913.
- Santos, M. J. S. P. (2008). *O sentir e o significar: Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos. (2022). *Importância das competências socioemocionais no contexto da educação especial e inclusiva*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Viseu.
- Sastre, S., Artola, T., & Alvarado, J. M. (2019). Emotional intelligence in elementary school children. EMOCINE, a novel assessment test based on the interpretation of cinema scenes. *Frontiers in Psychology*, 10, 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01882>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sepúlveda, L. (2003). *O velho que lia romances de amor* (M. M. Silva, Trad., 14.^a ed.). Asa.

- Silva, A. S., Pinto, J., & Figueiredo, A. (2014). Focus group. *Revista Interações*, 10(29), 107–122.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (1ª ed., ISBN 978-972-742-343-9). Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sinko, P. (2012). *Main factors behind the good PISA reading results in Finland*. Finnish National Board of Education.
- Sousa, A. C., & Baptista, J. (2014). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Souza, A. D., Leal, B. R. S., Conejo, C. X., Souza, I. C., Costa, D. C., Pinheiro, C. R. V., Rios, E., Sousa, G. A., Costa, I. C., Alvarenga, J. A., Ferretti, K. V. A., Generoso, K. C., Silva, L. C. L., Rodrigues, L. S., Oliveira, M. M., & Lela, R. M. (2019). *Oficina das emoções: teoria e prática* (B. Leal & L. S. Rodrigues, Orgs) [E-book]. APMC.
- Junges, F. C., Ketzer, C. M., & Oliveira, V. M. A. de. (2018). Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. *Educação & Formação*, 3(9), 88–101.
- Valente, S., & Almeida, L. (2020). Educação emocional e desenvolvimento pessoal na formação de professores. *Revista E-Psi*, 10(2), 1–14.
- Valente, S., & Monteiro, V. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Millenium*, (50), 61–78.

- Vasco, A. B. (2013). Sinto e penso, logo existo: Abordagem integrativa das emoções. *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca, EPE*, 11(137).
- Verde, C. M. (2024). *A promoção da consciência emocional no 1.º CEB, com recurso a literatura infantil* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Viana, F. L. (2003). *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Universidade do Minho.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Potencialidades
e fragilidades dos alunos
no 1.º CEB

| | " | | " |

IDENTIFICAÇÃO DAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para participar em discussões; • Muito opinativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito conflituosos; • Pouco respeitadores no que toca à convivência uns com os outros (falam uns por cima dos outros, por exemplo). • Manter a atenção durante as atividades; • Turma heterogênea - alunos com muitas dificuldades e outros no nível esperado para o final do 2.º ano.
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Quase todos os alunos leem (sem fluência leitora) e identificam as letras e palavras; • Predisposição e interesse pela escrita livre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fluência leitora; • Competências de compreensão textual.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição para tarefas de resolução de problemas matemáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo mental; • Resolução de situações problemáticas; • Adição e subtração.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em discutir e debater ideias de Estudo do Meio. 	<ul style="list-style-type: none"> • As maiores dificuldades não estão relacionadas com o Estudo do Meio, mas sim com a leitura.

	Potencialidades	Fragilidades
Educação Artística e Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Proficiência e Interesse pela Expressão Musical; • Interesse pela área do Teatro; • Muito energéticos e predispostos a atividades de EF. • Proficiência nas artes visuais, música, ginástica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não têm expressão dramática no tempo letivo; • Alguns alunos têm mais vergonha de participar, são mais tímidos.

ANEXO B - Avaliação dos
objetivos do Projeto de
Intervenção do 1.º CEB

|' '' | | ''

OBG A. Desenvolver relações interpessoais com base no respeito e entreaajuda.																		
Data	15.05.2025	20.05.2025	04.06.2025	06.05.2025	06.05.2025	15.05.2025	20.05.2025	20.05.2025	27.05.2025	04.05.2025	05.05.2025	15.05.2025	20.05.2025	27.05.2025	04.06.2025	05.05.2025	06.05.2025	06.05.2025
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Presta ajuda aos colegas de forma adequada	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Solicita apoio quando necessário para compreender o ritmo proposto	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Solicita apoio quando necessário para compreender o ritmo proposto	Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades	Demonstra atitudes de respeito, empatia e cooperação	Respeita o outro nos momentos de entreaajuda	Respeita o outro nos momentos de entreaajuda	Demonstra respeito pela vez dos outros	Coopera com os colegas sem gerar conflitos	Respeita o outro nos momentos de entreaajuda	Respeita os colegas, promovendo um ambiente que potencia a sua concentração e dos colegas	Respeita o outro nos momentos de entreaajuda
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Oferece ajuda aos colegas de forma adequada				Solicita auxílio dos colegas quando sente dificuldades						Respeita os outros nos momentos de entreaajuda							
Pontuação obtida	39	30	36	33	33	38	50	31	41	48	42	47	49	48	49	47	45	45
Pontuação máxima	57	60	60	60	60	57	60	60	57	60	54	57	60	57	60	60	60	60
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	68,42	50	60	55	55	66,67	83,33	51,67	71,93	80	77,78	82,46	81,67	84,21	81,67	78,33	75	75
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	58,36				68,1						79,52							
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	68,66																	

OBG A. Desenvolver a colaboração em momentos de trabalho de grupo																						
Data	19.05.2025	19.05.2025	20.05.2025	22.05.2025	22.05.2025	04.06.2025	19.05.2025	19.05.2025	29.05.2025	29.05.2025	26.05.2025	26.05.2025	04.06.2025	05.05.2025	06.05.2025	19.05.2025	22.05.2025	29.05.2025	29.05.2025	26.05.2025	04.06.2025	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Participa no trabalho de grupo de forma pertinente	Participa no trabalho de grupo	Participa no trabalho de grupo	Coopera com os colegas em tarefas de grupo, esperando pela sua vez	Participa no trabalho de grupo, de forma pertinente	Ouve os colegas, respeitando os turnos de fala de cada um	Discute e aceita diferentes pontos de vista	Escuta as opiniões dos colegas	Escuta os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo	Respeita os diferentes pontos de vista dos colegas	Escuta os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo	Escuta os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo	Ouve os colegas, respeitando os turnos de fala de cada um	Propõe ou aceita responsabilidades no quadro de tarefas	Coopera com os colegas sem gerar conflitos	Assume responsabilidades no trabalho de grupo	Assume responsabilidades no trabalho de grupo	Assume responsabilidades na dinâmica do grupo	Contribui para a tomada de decisões	Contribui para a tomada de decisões	Participa no trabalho, respeitando os turnos de fala dos colegas	
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Participa no trabalho de grupo de forma pertinente						Respeita os diferentes pontos de vista dos colegas, envolvendo-os na discussão do grupo						Assume responsabilidades na dinâmica do grupo, contribuindo para a tomada de decisões									
Pontuação obtida	49	49	52	43	45	46	35	45	48	51	35	43	46	41	46	48	38	40	41	41	46	
Pontuação máxima	60	60	60	57	57	60	60	60	60	60	57	60	60	54	60	60	57	57	57	57	60	
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	81,67	81,67	86,67	75,44	78,95	76,67	58,33	75	80	85	61,4	71,67	76,67	75,93	76,67	80	66,67	70,18	71,93	71,93	76,67	
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	80,18						71,9						74,07									
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	75,38																					

OBG C. Mobilizar competências colaborativas para a participação ativa em sala de aula																			
Data	20.05.2025	22.05.2025	22.05.2025	27.05.2025	03.06.2025	27.05.2025	30.05.2025	30.05.2025	30.05.2025	03.06.2025	04.06.2025	04.06.2025	05.05.2025	20.05.2025	20.05.2025	22.05.2025	27.05.2025	03.06.2025	04.06.2025
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Demonstra respeito pela vez dos outros	Respeita os turnos de fala, escutando os colegas	Respeita os turnos de fala, escutando os colegas	Respeita os turnos de fala dos colegas	Respeita os turnos de fala, escutando os colegas	Participa nas atividades respeitando as regras da sala de aula	Participa na reflexão sobre as regras da turma, sugerindo ou aceitando propostas de melhoria com espírito colaborativo.	Participa na criação da árvore coletiva com respeito pelas regras e colegas	Sugere ideias ou propostas para futuras atividades, demonstrando iniciativa e interesse pelo funcionamento da turma	Participa de forma pertinente na discussão	Participa na reflexão sobre as regras da turma, sugerindo ou aceitando propostas de melhoria com espírito colaborativo.	Sugere ideias ou propostas para futuras atividades, demonstrando iniciativa e interesse pelo funcionamento da turma	Espera pela sua vez de falar	Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA	Contribui para um ambiente positivo e cooperativo durante a sessão	Respeita as regras das atividades propostas	Respeita os turnos de fala dos colegas	Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA	Mantém um comportamento calmo e adequado durante o TTA
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Respeita os turnos de fala, escutando os colegas					Participa de forma pertinente nos momentos de gestão de sala de aula						Cumpre as regras de sala de aula estabelecidas							
Pontuação obtida	50	45	49	47	48	44	42	51	37	41	44	48	38	45	48	42	47	52	55
Pontuação máxima	60	57	57	57	60	57	54	54	54	60	60	60	54	60	60	57	57	60	60
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	83,33	78,95	85,96	82,46	80	77,19	77,78	94,44	68,52	68,33	73,33	80	70,37	75	80	73,68	82,46	86,67	91,67
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	82,14					77,08						79,98							
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	79,73																		

ANEXO C - Potencialidades
e fragilidades dos alunos
no 2.º CEB

5ºD	Potencialidades	Fragilidades
Português	<p>Quando um aluno não compreende o significado de uma palavra/conceito, pergunta o significado da mesma à professora, de modo a esclarecer a dúvida;</p> <p>Fluência na leitura em voz alta;</p>	<p><u>Leitura em voz alta:</u> identificação da sílaba tónica nas palavras; fluência leitora;</p> <p><u>Gramática:</u> identificação dos tempos verbais;</p>
Comportamento e atitudes	<p>Alguns alunos gostam de participar nas aulas, colocando o braço no ar;</p>	<p>Vários alunos não realizam os trabalhos de casa;</p>

<p>Potencialidades Mobilização de conceitos prévios; Conceitos da república, revolução, crise e constituição (HGP); Respeito pela professora; Questionamento constante e demonstração de curiosidade; Respeito pelos colegas, nos turnos de fala e regras de sala de aula (como colocar o dedo no ar para falar); Participação ativa da maior parte dos alunos; Bom comportamento, de um modo geral.</p>	<p>Fragilidades Heterogeneidade nos saberes histórico-geográficos; Heterogeneidade nas competências da aprendizagem (nomeadamente no que respeita os métodos de organização do estudo e aquisição de saberes) – grande discrepância entre alunos muito competentes e os que apresentam muitas dificuldades; Grande parte da turma não realiza os trabalhos de casa (de forma regular); Tendência para serem sempre os mesmos alunos a participar nas aulas, por iniciativa própria.</p>
---	--

ANEXO D - Avaliação dos
objetivos do Projeto de
Intervenção do 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

OBG A. Desenvolver a cooperação em momentos de trabalho colaborativo																						
Turma	TURMA 1						TURMA 2						TURMA 1						TURMA 2			
Data	19/02/25	10/03/25	17/03/25	02/04/25	28/01/25	30/01/25	06/02/25	13/02/25	18/03/25	19/02/25	24/03/25	26/03/25	02/04/25	13/03/25	18/03/25	10/03/25	17/03/25	19/03/25	26/03/25	28/01/25	30/01/25	06/02/25
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Demonstra respeito e escuta ativa ao interagir e trabalhar com os colegas	Respeita as regras de conduta do trabalho colaborativo, tendo em consideração as ideias dos colegas	Respeita as regras de conduta do trabalho colaborativo, tendo em consideração as ideias dos colegas	Respeita e valoriza as intervenções dos colegas e os turnos de fala	Respeita as regras de cooperação e cortesia perante os colegas.	Coopera com os seus colegas de forma respeitosa.	Demonstra respeito e escuta ativa ao interagir e trabalhar com os colegas.	Participa ativamente nas discussões e na tomada de decisões do grupo.	Respeita as intervenções dos colegas e os turnos de fala	Demonstra respeito e escuta ativa ao interagir e trabalhar com os colegas	Respeita os turnos de fala e as participações dos colegas.	Expõe, apresentando argumentos, a sua opinião pessoal acerca da obra estudada.	Coloca o dedo no ar para responder, respeitando os turnos de fala e as respostas dos colegas	Participa ativamente nas discussões e na tomada de decisões do grupo.	Respeita o ambiente de silêncio e de tranquilidade, necessário ao seu próprio trabalho e ao dos colegas	Contribui para o trabalho de grupo, partilhando ideias pertinentes com os colegas, respeitando os turnos de fala	Realiza os exercícios da primeira atividade, partilhando as suas ideias e conhecimentos com o grupo	Contribui para o trabalho de grupo com ideias de conteúdos a escrever na narrativa.	Expõe, apresentando argumentos, a sua opinião pessoal acerca da obra estudada.	Participa ativamente no trabalho colaborativo.	Participa ativamente no trabalho de grupo.	Participa ativamente nas discussões e na tomada de decisões do grupo
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Estabelece relações de respeito entre os colegas												Cumprir as regras de sala de aula estabelecidas						Integra a expressão de opiniões nos momentos de partilha e de trabalho colaborativo, de forma adequada			
Pontuação obtida	75	68	75	92	119	109	105	96	116	71	84	100	86	108	116	66	64	81	97	110	105	100
Pontuação máxima	100	90	95	100	130	130	130	130	130	100	100	100	100	130	130	90	95	100	100	130	130	130
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	75	75,56	78,95	92	91,54	79,23	80,77	73,85	89,23	71	84	100	86	83,08	89,23	73,33	67,37	81	97	84,62	80,77	76,92
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	81,79												85,55						80,14			
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	82,49																					

Turma	TURMA 1			TURMA 2			TURMA 1						TURMA 2				
Data	19/02/25	25/03/25	27/02/25	13/02/25	18/02/25	18/02/25	19/02/25	10/03/25	17/03/25	19/03/25	25/03/25	28/01/25 (1.ºT)	28/01/25 (1.ºT)	28/01/25 (2.ºT)	13/02/25	13/03/25	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Escuta as apresentações dos colegas, mantendo a atenção durante as mesmas	Voluntaria-se ou (...) participa ativamente no jogo, cumprindo as regras de bom funcionamento da aula e instruções da professora	Demonstra curiosidade e interesse na exploração dos conceitos, participando ativamente na conversa em grande grupo	Demonstra interesse através da postura e reações durante a aula	Demonstra interesse através da postura e relações durante a aula	Respeita os turnos de fala, colocando o dedo no ar para participar	Respeita o tempo de fala dos colegas que estão a apresentar, sem interrupções desnecessárias	Respeita os turnos de fala e as participações dos colegas	Respeita os turnos de fala e as participações dos colegas	Respeita os turnos de fala e as participações dos colegas	Respeita os turnos de fala e as participações dos colegas	Respeita os turnos de fala e as participações dos colegas	Ouve a professora, com atenção, participando na conversa ou respondendo a questões da professora	Utiliza a palavra na sua vez	Ouve a professora, colocando o dedo no ar para intervir	Reflete sobre o trabalho a desenvolver, identificando tempo e recursos necessários para a apresentação	Respeita os turnos de fala e as respostas dos colegas
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Manifesta interesse em intervir nas atividades desenvolvidas						Respeita os turnos de fala, respeitando e escutando os colegas										
Pontuação obtida	83	80	119	94	109	65	61	71	80	61	82	72	76	110	85	119	
Pontuação máxima	100	100	130	130	130	100	100	90	95	100	100	130	130	130	130	130	
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	83	80	91,54	72,31	83,85	65	61	78,89	84,21	61	82	55,38	58,46	84,62	65,38	91,54	
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	82,14						71,59										
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)																	

OBG A. Desenvolver a cooperação em momentos de trabalho colaborativo																				
TURMA 1			TURMA 2				TURMA 1						TURMA 2							
19/02/25	24/03/25	31/03/25	06/02/25	06/02/25	13/02/25	13/02/25	18/02/25	10/03/25	17/03/25	19/03/25	26/03/25	24/03/25	31/03/25	28/01/25	27/02/25	27/02/25	13/03/25	13/03/25	13/03/25	
Assume responsabilidades na divisão de tarefas e cumpre o seu papel	Participa ativamente na discussão com os colegas, sugerindo possíveis desfechos da história	Respeita as opiniões do grupo e contribui para a construção coletiva da apresentação	Define o suporte da apresentação de acordo com o tema do seu grupo	Identifica as diferentes tarefas necessárias para preparar a apresentação	Assume responsabilidades na divisão de tarefas e cumpre o seu papel	Identifica as diferentes tarefas necessárias para preparar a apresentação	Contribui para as descobertas em sala de aula com participações pertinentes	Participa ativamente na conversa informal de pós leitura, partilhando as principais ideias do excerto	Participa com intervenções pertinentes na correção oral em grande grupo	Participa ativamente na conversa informal de pós leitura, partilhando as principais ideias do excerto	Participa ativamente na correção das tarefas realizadas	Participa ativamente na discussão com os colegas, sugerindo possíveis desfechos da história	Participa ativamente na discussão do excerto e na sua interpretação	Participa utilizando informação pertinente para a conversa em grupo	Contribui para a conversa com exemplos ou reflexões pertinentes	Coloca questões pertinentes sobre os temas abordados	Participa na construção da chuva de ideias, fornecendo ideias próprias	Participa construtivamente na conversa, contribuindo para a aquisição de conhecimento		
Assume responsabilidades em dinâmicas de grupo, contribuindo para a tomada de decisões							Participa de forma pertinente nas discussões em sala de aula													
83	79	88	116	106	103	105	77	63	48	83	90	79	84	59	111	96	115	99		
100	100	100	130	130	130	130	100	90	95	100	100	100	100	130	130	130	130	130		
83	79	88	89,23	81,54	79,23	80,77	77	70	50,53	83	90	79	84	45,38	85,38	73,85	88,46	76,15		
82,97							75,23													
79,14																				

OBG B. Avaliar o trabalho desenvolvido em momentos de trabalho colaborativo										
TURMA 1				TURMA 2						
18/03/25	19/03/25	19/03/25	24/03/25	26/03/25	13/02/25	18/02/25	20/02/25	25/02/25	27/02/25	13/03/25
Escreve frases coerentes e criativas dentro do contexto da obra	Atribui uma avaliação ao seu trabalho e ao dos colegas, de forma coerente e racional	Justifica as suas hipóteses com base nos elementos visuais apresentados	Atribui uma avaliação ao seu trabalho, de forma coerente e racional	Classifica de 1 a 4 o seu gosto pessoal pela obra explorada	Escreve um comentário construtivo acerca do trabalho desenvolvido pelos colegas	Escreve um comentário construtivo acerca do trabalho desenvolvido pelos colegas	Escreve um comentário construtivo acerca do trabalho desenvolvido pelos colegas	Escreve um comentário construtivo acerca do trabalho desenvolvido pelo seu próprio grupo	Utiliza a tabela síntese para rever os conceitos aprendidos	Escreve no caderno a chuva de ideias final
Expressa ideias por escrito de forma clara e organizada										
88	86	69	80	100	97	116	115	102	109	109
100	100	100	100	100	130	130	130	130	130	130
88	86	69	80	100	74,62	89,23	88,46	78,46	83,85	83,85
83,77										

OBG C. Mobilizar técnicas de comunicação e expressão oral																				
Turma	TURMA 1				TURMA 2				TURMA 1		TURMA 2				TURMA 1		TURMA 2			
Data	24/02/25	26/03/25	26/03/25	31/03/25	13/02/25	18/02/25	20/02/25	25/02/25	24/02/25	01/04/25	13/02/25	13/02/25	20/02/25	25/02/25	24/02/25	18/03/25	01/04/25	20/02/25	19/03/25	
Indicadores de avaliação das atividades didáticas	Expressa opinião sobre o livro e justifica-a	Identifica, justificando, a sua personagem preferida da obra em causa	Participa na construção da chuva de ideias, contribuindo com palavras-chave e sobre o texto dramático	Lê o texto com dicção clara e entoação adequada ao sentido do discurso	Apresenta clareza e objetividade na comunicação das ideias	Apresenta clareza e objetividade na comunicação das ideias	Apresenta clareza e objetividade na comunicação das ideias	Apresenta clareza e objetividade na comunicação das ideias	Organiza a apresentação de forma lógica e coerente	Organiza a apresentação de forma lógica e coerente com o excerto	Organiza as suas ideias de forma lógica e estruturada, no guião	Organiza a apresentação de forma lógica e coerente	Organiza a apresentação de forma lógica e coerente	Organiza a apresentação de forma lógica e coerente	Utiliza vocabulário variado e apropriado ao tema	Utiliza vocabulário adequado e estrutura gramatical correta	Utiliza vocabulário variado e apropriado ao excerto	Utiliza vocabulário variado e apropriado ao tema	Utiliza vocabulário variado e apropriado ao tema	
Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção	Expressa as suas ideias e opiniões de forma clara e audível, ajustando a entoação à situação comunicativa								Organiza as suas ideias antes de intervir, estruturando o discurso de forma coerente				Utiliza vocabulário adequado ao contexto abordado							
Pontuação obtida	45	95	84	83	105	113	115	109	94	64	104	106	93	95	45	62	90	116	69	
Pontuação máxima	75	100	100	100	130	130	130	130	100	100	130	130	130	130	75	100	100	125	90	
Taxa de sucesso do indicador de avaliação das atividades didáticas (%)	60	95	84	83	80,77	86,92	88,46	83,85	94	64	80	81,54	71,54	73,08	60	62	90	92,8	76,67	
Taxa de sucesso do indicador do Projeto de Intervenção (%)	82,75								77,36				76,29							
Taxa de sucesso do objetivo geral (%)	78,16																			

		TURMA 1				TURMA 2			
	24/02/25	24/02/25	17/03/25	01/04/25	01/04/25	13/02/25	13/02/25	19/03/25	19/03/25
Mantém contacto visual com o público	Utiliza uma postura e gestos adequados	Realiza a leitura em voz alta, com entoação e postura adequadas	Mantém contacto visual com o público	Utiliza uma postura e gestos adequados	Mantém contacto visual com o público	Utiliza uma postura e gestos adequados	Mantém contacto visual com o público	Utiliza uma postura e gestos adequados	
Mantém contacto visual e adota uma postura adequada durante a comunicação oral									
	56	55	48	71	85	112	108	69	71
	75	75	95	100	100	125	125	90	90
	74,67	73,33	50,53	71	85	89,6	86,4	76,67	78,89
	76,23								

ANEXO E - Teste inicial

| | " | | " |

NOME: _____

TESTE INICIAL – EMOCINE

Responde às seguintes perguntas, escrevendo o que achas sobre cada tópico. Não existem perguntas certas nem erradas.

Pode escolher as opções que quiseres!

1. Na cena que acabaste de ver, a Bela e o Monstro estão a jantar. Porque é que a Bela decide pousar a colher e começar a comer com a mão?



- a) Porque não quer que o monstro se sinta envergonhado.
- b) Porque não quer que o monstro se sinta triste.
- c) Porque deve copiar o que o monstro faz porque é o mais correto a fazer.

2. Na cena que acabaste de ver, a Branca de Neve dá um beijinho de boa noite a cada um dos anões. O Zangado parece furioso. No entanto, quando recebe o beijinho de boa noite, fica encantado e tropeça. Porquê?



- a) Porque se sente zangado.
- b) Porque fica distraído com o beijinho de boa noite da Branca de Neve.
- c) Porque sente ciúmes.

3. Quando o Wall-E vê duas pessoas a dançar e cantar na televisão, ele pára o que está a fazer e fica a olhar, juntando as suas mãos e prestando atenção. Porque é que ele juntou as mãos?



- a) Porque ele gostava de ter a companhia de alguém.
- b) Porque ele está a imitar o que acontece no filme.
- c) Porque ele não se pode apaixonar.

4. Por estar presa, a mãe do Dumbo não pode ir ter com o filho. Por essa razão, utiliza a sua tromba para embalar, baloiçando-o e cantando uma canção. O que achas que a mãe estava a sentir?



- a) Felicidade, tristeza e raiva.
- b) Ela sente-se muito feliz por ver o Dumbo, seu filho.
- c) Ela está entusiasmada porque sabe que vai sair da prisão brevemente.

5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

7. Dá exemplos de emoções que aches que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

8. No filme do Frozen I, achas que toda a confusão podia ter sido evitada se a Anna e a Elsa tivessem falado uma com a outra? Porquê?

9. Achas que, na história da Alice no País das Maravilhas, a Alice sente coisas muito diferentes sobre a sua aventura? Porquê?

BOM TRABALHO



ANEXO F - Cartaz com
chuva de ideias sobre as
emoções

|| ' ' | | ' ' "

raiva (raiva)

surpresa (surpresa)

calma (calma)

alegria (alegria)

tristeza (tristeza)

medo (medo)

Alegria
nos braços (abraços),
na abraçar as
novas amigas)

Tristeza
as emoções
controlam o
nosso corpo
(pode mudar a
temperatura do
nosso corpo)

Inveja

medo
no cérebro
(é o cérebro
que manda
no nosso corpo)

raiva
nos pés (raiva,
damos pontas nos
pés)

medo

raiva
São coisas
que vêm para
dentro da
nossa cabeça

raiva
mãos (raiva,
usamos as mãos
para bater e elas
ficam vermelhas)

raiva
São coisas
que nós sentimos

raiva
na boca (falamos
com palavras ruins)
para machucar
os outros)

raiva
vêm para
dentro da nossa
cabeça

raiva
nojo

raiva
na cabeça (osar, tantes)

raiva
vergonha

raiva
Emoções

Onde sinto as minhas emoções?
Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

Onde sinto as minhas emoções?
Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

Onde sinto as minhas emoções?

Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



- Azul - TRISTEZA
- Verde - SURPRESA
- Amarelo - ALEGRIA
- Vermelho - RAIVA
- Roxo - NOJO
- Preto - MEDO

Onde sinto as minhas emoções?

Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



- Azul - TRISTEZA
- Verde - SURPRESA
- Amarelo - ALEGRIA
- Vermelho - RAIVA
- Roxo - NOJO
- Preto - MEDO

Onde sinto as minhas emoções?
Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

Onde sinto as minhas emoções?
Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

Onde sinto as minhas emoções?
Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

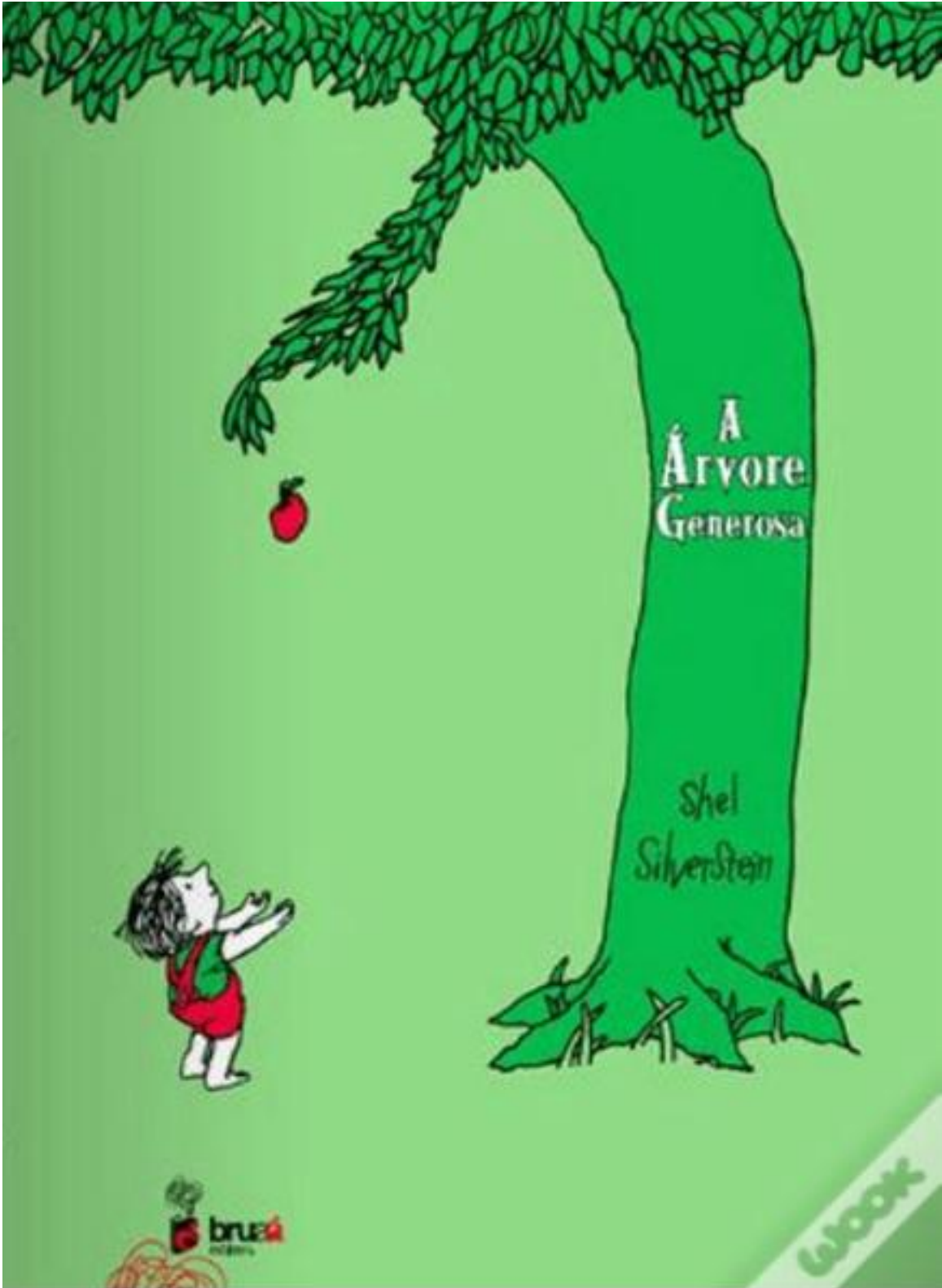
Onde sinto as minhas emoções?
Pinta os lugares do teu corpo onde sentes cada emoção.



Azul - TRISTEZA
Verde - SURPRESA
Amarelo - ALEGRIA
Vermelho - RAIVA
Roxo - NOJO
Preto - MEDO

ANEXO G - Livro *A Árvore*
Generosa e perguntas
orientadoras dos debates

| | " | | " |



DIVISÃO DA HISTÓRIA A ÁRVORE GENEROSA		
Parte	Enredo	Perguntas para debate
1	Infância e ligação entre o menino e a árvore	<ul style="list-style-type: none"> - Como acham que o menino se sente quando está com a árvore? E a árvore? - Que tipo de amizade é esta? Como é que mostramos às pessoas que gostamos delas? - Quando nos sentimos felizes, o que costumamos fazer? - Já sentiram uma ligação especial com alguém ou algo (como a árvore e o menino)?
2	Fase adulta do menino e os pedidos que faz à árvore	<ul style="list-style-type: none"> - O menino está a mudar. Porque acham que ele já não brinca com a árvore? - A árvore continua feliz? Ou há alguma diferença? Como sabem? (identificar as emoções nas expressões da árvore ou nas falas) - Como podemos manter as amizades mesmo quando crescemos? - O que é que cada um de nós pode dar aos outros? E o que gostamos de receber?
3	Reencontro entre o menino e a árvore, no fim da vida	<ul style="list-style-type: none"> - O que mudou no menino? E na árvore? - A árvore ainda se sente feliz? Porquê? Como é que percebo isso? - O que aprendemos sobre dar e receber? - Como podemos cuidar das pessoas de quem gostamos, mesmo quando já não têm tanto para nos dar?

A Árvore Generosa Parte I - Debate	
Pergunta	O que é que acharam desta primeira parte da história? Porquê?
Respostas	<p>L. - Bué fixe.</p> <p>S. - Eu achei esta história muito linda, porque falava sobre as amizades e porque o menino foi sempre crescendo e crescendo com a árvore.</p> <p>D. - Eu gostei porque foi emocionante, porque percebemos que as árvores também têm vida.</p> <p>A. - Eu gostei porque foi uma história sobre amizade. A árvore e o menino eram muito próximos e estavam sempre a brincar.</p> <p>R. - Eu gostei porque vemos que a árvore também é um ser vivo porque quando nós descascamos uma coisa da árvore, a árvore fica vermelha. Significa que ela não gosta que lhe façam isso.</p> <p>Prof. - Ok, então a árvore também tem vida e também está a sentir, é isso?</p> <p>Todos - Sim!</p>
Pergunta	Como é que vocês acham que o menino se sente?
Respostas	<p>L. - Ele está muito feliz.</p> <p>Prof. - Porquê?</p> <p>L. - Porque eu acho que a árvore é um momento emocionante para o menino.</p>
Pergunta	O que é que acharam da relação entre a árvore e o menino? Como acham que os dois se sentem
Respostas	<p>P. - Acho que se sentem bem e são amigos e têm a mesma amizade.</p> <p>Prof. - Então vocês acham que a árvore e o menino são amigos?</p> <p>Todos - sim!</p> <p>D. - A árvore e o menino são amigos!</p> <p>Prof. - E como é que é esta amizade entre eles?</p> <p>R. - Eles são amigos porque a árvore gosta do menino e o menino gosta da árvore.</p> <p>Prof. - Então, para haver uma amizade, a árvore tem de gostar do menino e o menino tem de gostar da árvore, é isso?</p> <p>A. - Não!</p> <p>Prof. - Porque é que não concordas, A.?</p> <p>A. - Porque também a árvore pode não gostar do menino, mas o menino pode gostar da árvore. E, no final, podem ser amados.</p> <p>Prof. - Então, uma amizade pode começar por apenas uma das pessoas gostar da outra, mas depois começam a gostar mais um do outro e ficam amigos, é isso?</p> <p>L. - Sim!</p>

	<p>M. - E também, se gostamos mesmo dessa pessoa, temos de ter a certeza que essa pessoa gosta de nós, porque senão podemos ser enganados e isso não é amizade.</p>
Pergunta	<p>Vocês já tiveram uma amizade com alguém parecida com a amizade entre este menino e a árvore?</p>
Respostas	<p>Todos - Sim! (pondo a mão no ar)</p> <p>J. Eu já senti esta amizade com a L. Prof. - E essa é uma amizade boa? J. - Sim!</p> <p>Prof. - O que é que faz dessa amizade, uma amizade boa? L. - Nós brincamos juntas e nós conhecemo-nos no dia em que a J. fez anos.</p> <p>Prof. - Vocês acham que, para sermos amigos de alguém, é preciso conhecermos a outra pessoa? A. - Sim, é preciso conhecer. R. - A M. é minha amiga e a nossa amizade é feliz porque somos amigas e conseguimos estar juntas dentro e fora da escola. A. - Mas elas zangaram-se ontem.</p> <p>Prof. - Vocês acham que os amigos não discutem? A. - Sim, os amigos discutem, mas depois resolvem os problemas e voltam a ser amigos. R. - Sim!</p> <p>R. - Eu tenho uma grande amizade com o meu irmão e é uma amizade muito boa porque é muito forte.</p> <p>D. - Eu tenho uma amizade com a K. porque eu a conheço muito bem.</p> <p>Prof. - Então, para sermos amigos, é preciso conhecermos os nossos amigos? D. - Sim e é preciso estar juntos, para nós continuarmos a ser amigos dos nossos amigos. D. - Eu tenho uma amizade com a L. e parece que nós somos irmãos porque estamos muito tempo juntos. L. - Eu também gosto da L. porque ela é minha amiga.</p>

NOTAS DE CAMPO

22.05.2025 - HORA DO CONTO (2.ª parte da história *A Árvore Generosa*).

O menino está a mudar. Porque vos parece que ele já não brinca com a árvore?

- Porque ele já cresceu. Está mais crescido.
- O menino já não brinca porque ele cresceu, é adulto e precisa de ir trabalhar.
- O menino já não brinca porque ele já não consegue, é adulto.

“E quando nós crescemos, já não podemos brincar? Eu já não posso brincar?”

- Tu podes, porque tu não és velha, mas os avós que são mais velhos não conseguem porque têm dores nas costas e no corpo todo. E, se caem, magoam-se muito.
- Os adultos podem, mas eles têm mais coisas para fazer. Não conseguem brincar mais.
- Os adultos não têm paciência para brincar.

A árvore continua feliz? Ou há alguma diferença? Como sabem? (identificar as emoções nas expressões da árvore ou nas falas)

- A árvore está feliz e triste ao mesmo tempo. Porque ela queria continuar a brincar com o menino, mas ele já não brinca. E está contente porque consegue ajudá-lo quando ele precisa de ajuda.
- Ela está feliz porque diz que está feliz, mas ela está triste porque não gosta que o menino fique tanto tempo fora.
- A árvore está muito triste, ela gostava de estar com o menino. Mas ela não mostra porque, quando ele volta, a árvore fica feliz.

Como podemos manter as amizades mesmo quando crescemos?

- Podemos convidar os nossos amigos para vir para nossa casa.
- Podemos juntar no mesmo jantar a nossa mulher, os filhos, a nossa amiga (a minha mãe) e os outros amigos. Podemos juntar as famílias e os amigos.

“Então vocês acham que é possível manter as amizades/os nossos amigos quando crescemos?”

- Sim! Conseguimos!

“E o que é que é preciso fazer para manter os nossos amigos?”

- Temos de estar com os nossos amigos. Temos de estar juntos.
- Ir passear ou convidar os nossos amigos para nossa casa.

- O que é que cada um de nós pode dar aos outros? E o que gostamos de receber?*

***Esta pergunta não foi feita**

Reflexões interessantes surgidas:

- No início, os alunos sentiram-se tristes (2 meninas estavam a chorar no fim da história). Disseram que se sentem, por um lado, tristes porque a árvore teve de dar tudo o que tem e vai morrer. Por outro lado, felizes porque o menino ia voltando e, de certa forma, fazia companhia.
- No final, na pergunta *A árvore continua feliz? O que estará a árvore a sentir?* os alunos identificaram que esta deve estar feliz, por um lado (porque o menino ia aparecendo) e triste, por outro lado, porque ele só vinha aproveitar-se dos seus recursos. Vinha apenas quando estava a precisar de alguma coisa (atitude de interesseiro). Foi feita uma reflexão interessante sobre o facto de as crianças sentirem aquilo que as personagens estão a sentir. Estão a conseguir “viver” a história e sentir o que as personagens sentem, na própria pele.

A ÁRVORE GENEROSA PARTE III - DEBATE	
Pergunta	Então, o que é aconteceu nesta parte final da história? Gostaram do que aconteceu?
Respostas	Todos - Sim! A. - Eu gostei muito! D. - Foi um final muito lindo!
Pergunta	Estavam à espera deste final?
Respostas	M. - Eu estava à espera.
Pergunta	Acham que a história acabou bem?
Respostas	M. - Eu sabia que isto ia acontecer porque eu sabia que o menino ia voltar para a árvore. R. - Eu também estava à espera, porque eu achei que o fim ia ser normal. A. - Eu pensei que a história ia acabar bem, porque o menino ia ter filhos e depois os filhos iam ter a mesma experiência com a árvore que o menino teve, mas depois disso não aconteceu. D. - Então os filhos não iam visitar a árvore. Prof. - Porquê? D. - Porque a árvore já ia estar morta nessa altura. Eu pensava que o menino ia levar os filhos e os netos para ir brincar com a árvore, mas isso não aconteceu. Prof. - Pois foi, e porque é que isso não aconteceu? D. - Porque a árvore já não tinha nem tronco, nem ramos, nem folhas, nem maçãs.
Pergunta	O que é que vocês acham que mudou no menino, desde o início da história?
Respostas	A. - O que mudou no menino foi que o menino cresceu e ele já não precisava de baloiçar, nem nada. Já não precisava de maçãs. Só precisava de ficar sentado na árvore. P. - Sim, ele só precisava de um tronco para se sentar. A. - Porque ele já não era uma criança. L. - Porque o menino queria mais coisas da árvore. Queria muita ajuda. Prof. - Então vocês acham que o menino mudou, certo? Todos - Sim!
Pergunta	E acham que a árvore mudou desde o início da história?
Respostas	M. - Eu acho que a árvore mudou muito. S. - Porque ela foi ficando sem folha, foi ficando sem maçãs e, no final, ficou só com um tronquinho pequenino. P. - A árvore mudou muito, mas foi fisicamente. Ela mudou muito porque ela ficou sem os ramos e sem folhas e sem tudo. A. - Eu acho que a árvore mudou porque essa árvore já não vai ficar igual a como estava. Prof. - Mas o que é que mudou na árvore? A. - Foram as folhas e os ramos que foram desaparecendo.

	<p>L. - Eu sei! A árvore foi ficando cada vez mais pequenininha. E cada dia ela ficou mais triste. E ela também ficou mais feliz, porque ela queria ver o menino.</p> <p>Prof. - Quem é que concorda com a L., que a árvore ficou triste, mas também ficou feliz?</p> <p>D. - Sim, ela ficou mais triste! Porque ela estava a ficar mais fraca.</p> <p>Prof. - Porque é que achas que ela estava a ficar mais fraca?</p> <p>D. - Porque ela estava a ficar sem ramos e sem maçãs e sem tronco.</p> <p>Prof. - Então achas que todos os elementos que a árvore tinha era o que lhe dava força. É isso?</p> <p>D. - Sim, e quando ela ia ficando sem isso tudo ela ia ficando mais fraca. E como ela estava mais fraca, ficou mais triste.</p> <p>A. - A árvore ficou mais fraca porque o menino ia tirando as coisas dela porque ele precisava para a vida dele. E ela ficava triste porque ele pegava nessas coisas dela e fugia.</p> <p>A. - Eu sei porque é que a árvore ficava triste. Porque ela não foi regada.</p> <p>Prof. - E o que é ser regado?</p> <p>A. - É regar com água. É a água que ela precisa para viver mais.</p> <p>R. - Eu também sei porque é que a árvore ficou triste. Porque o menino foi crescendo e só foi pedindo coisas à árvore. Já não lhe apetecia mais brincar.</p> <p>Prof. - Então tu achas que a árvore foi ficando triste porque o menino já não estava tanto tempo com a árvore e já não brincava com ela. O que é que os parece que o menino já não dá à árvore?</p> <p>R. - O menino deixou de dar tanta alegria.</p> <p>K. - Alegria!</p> <p>M. - Sim! Por isso é que a árvore foi ficando triste, porque já não recebia alegria do menino!</p> <p>Prof. - Então, para sermos felizes, vocês acham que é preciso receber alegria dos outros? (Metade da turma respondeu que sim e metade respondeu que não)</p> <p>L. - Nós temos de receber alegria e amor dos outros, para sermos felizes!</p> <p>E. - sim, porque quando recebemos coisas boas dos outros, também ficamos bem e felizes.</p> <p>Prof. - Ok, muito bem!</p>
Pergunta	A L. também tinha dito que a árvore também ficou mais triste. O que é que vocês viram na história (nas ilustrações ou no texto) que vos disse que a árvore ficava mais feliz ou mais triste?
Respostas	<p>L. - Ela estava mais triste porque o menino foi-se embora. E depois ele volta e ela ficou feliz quando ele voltou.</p> <p>Prof. - E como é que tu percebes quando ela fica feliz e quando ela fica triste?</p>

	<p>L. - Porque, no fundo no fundo no fundo ela gosta dele.</p> <p>Prof. - E como é que tu percebes isso?</p> <p>L. - Porque quando o menino era pequeno, eles brincavam muito juntos (o menino e a árvore). E isso não acaba, esse amor.</p> <p>Prof. - Muito bem! Quem é que concorda com a L.? (Todos os alunos puderam o braço no ar).</p> <p>D. - Eu concordo porque quando nós somos pequeninos e gostamos de alguém, isso não se perde nunca.</p>
Pergunta	Com esta história, o que é que vocês aprenderam sobre dar e sobre receber?
Respostas	<p>K. - Não sei.</p> <p>P. - Aprendemos sobre ter amizade com as pessoas e aprendemos sobre ter muito amor.</p> <p>Prof. - O que é que esta história nos ensina sobre o amor?</p> <p>P. - A árvore e o menino ensinam-nos porque a árvore gosta do menino e o menino gosta da árvore.</p> <p>R. - Eu aprendi que, quando somos pequeninos, nós somos amigos, mas quando nós crescemos nós não podemos parar de ser amigos só porque nós crescemos.</p> <p>L. - Eu aprendi que os amigos são a nossa segunda família.</p> <p>E. - Quando nós somos amigos dos outros, nós temos de respeitar, cuidar e amar a pessoa, o nosso amigo.</p> <p>R. - E temos de gostar da pessoa, claro.</p> <p>M. - E temos de controlar as nossas emoções, para sermos amigos dos outros.</p>

ANEXO H - Livros
mobilizados e perguntas
orientadoras dos debates
da *Hora do Conto*

O COELHO QUE SABIA OUVIR

FINALISTA
goodreads
CHOICE
AWARDS

«Uma grande lição sobre
o poder do silêncio!»
PEOPLE



CORI DOERRFELD

booksmite

O COELHO QUE SABIA OUVIR - DEBATE	
Pergunta	Quem é que gostou desta história?
Respostas	Todos: Eu!
Pergunta	Quem é que sabe dizer porque é que gostou da história?

Respostas	<p>P. - Porque a história era boa e muito alegre.</p> <p>Prof. - Porque é que dizes que a história é alegre?</p> <p>P. - Porque o menino e o coelho ficaram felizes e amigos.</p> <p>Prof. - E eles no início também eram amigos?</p> <p>P. - Melhores amigos!</p> <p>Prof. - Porquê?</p> <p>P. - Porque o coelho foi, ficou perto do menino e ficaram amigos. E ele sabia ouvir.</p> <p>Prof. - Já repararam que o coelho fez tudo aquilo que os outros animais tentaram fazer?</p> <p>Vários alunos - Sim! Só depois do coelho é que o menino conseguiu fazer as coisas todas.</p> <p>Prof. - E porque é que vocês acham que o coelho conseguiu e os outros animais não conseguiram?</p> <p>M. - Porque o menino só queria que um animal ficasse sozinho com ele. Porque o menino só queria um tempo para ele falar depois. Nenhum animal teve respeito pelo Tito. Por exemplo, a galinha não estava a ouvir nada e o menino não queria fazer o que a galinha queria que ele fizesse. Mas depois quando foi o elefante, ele disse que ia construir aquilo, só que o elefante foi-se embora porque ele não queria fazer isso. Os animais só estavam a piorar as coisas.</p> <p>Prof. - Porque é que os outros animais não respeitavam o Tito?</p> <p>M. - O que faltou foi que os animais tinham de esperar o menino acalmar primeiro. O Tito precisava de se acalmar primeiro.</p> <p>R. - Sim, e o coelho esperou que o coelho acalmasse. Ele respeitou.</p> <p>P. - O coelho foi o único que conseguiu respeitar o menino.</p>
Pergunta	O que é que vocês acham que o coelho fez que os outros animais não conseguiram fazer?

Respostas	<p>L. - Os outros animais tinham de respeitar o Tito.</p> <p>Prof - E como é que o coelho respeitou o Tito?</p> <p>L. - Ele primeiro deixa o menino ficar triste e só depois tenta ajudar.</p> <p>P. - O coelho ficou ao pé dele. E o Tito ficou amigo dele. Se o coelho não queria, no início fazer aquilo tudo, então o coelho deixou ele não fazer o que ele não queria fazer.</p> <p>Prof. - O que é que o Tito queria, na verdade?</p> <p>P. - Ele queria uma amizade.</p> <p>M. - Ele queria um amigo para estar ao pé dele.</p> <p>P. - Sim e foi isso que o coelho fez.</p> <p>S. - Sim, foi isso. O coelho foi o único que esperou que o menino acalmasse.</p> <p>Prof. - E como é que o coelho esperou que o Tito acalmasse?</p> <p>L. - O coelho ficou ao pé do menino.</p>
Pergunta	<p>Vocês ouviram o que a hiena disse? <i>Sim.</i></p> <p>Ouviram o que o elefante disse? <i>Sim</i></p> <p>Ouviram o que a serpente disse? <i>Sim</i></p> <p>Ouviram o que o urso disse? <i>Sim</i></p> <p>Ouviram o que o galo disse? <i>Sim</i></p> <p>E ouviram o que o coelho disse?</p>
Respostas	<p>Todos - Sim!</p> <p>Prof. - Ouviram o que o coelho disse?</p> <p>A. - Não! O coelho não disse nada!</p> <p><i>Os alunos começaram a discutir e a discordar uns com os outros, então voltámos a consultar a história para ver.</i></p> <p>Prof. - Então alguém conseguiu ouvir o que o coelho disse?</p> <p>P. - Ninguém ouviu o coelho. Nem o Tito conseguiu ouvir o coelho!</p> <p>D. - O Tito sentiu que tinha alguém ao lado, mas não ouviu.</p> <p>Prof. - Como é que nós sentimos a presença de alguém sem a ouvir?</p> <p>D. - Porque o nosso cérebro sabe quando ficamos perto de alguém. O meu cérebro liga a outra pessoa.</p> <p>P. - Não! O Tito sentiu o calor do coelho.</p>

	<p>Prof. - É verdade. Sabem que o corpo humano, e o dos animais, tem uma temperatura e, por isso, nós conseguimos sentir o calor das pessoas quando estão ao nosso lado.</p> <p><i>Voltamos a ler o final da história.</i></p> <p>P. - O coelho não falou, o coelho só ouviu! L. - Sim, o coelho só ouviu!</p> <p>Prof. - Já viram tudo o que o coelho conseguiu que o Tito fizessem sem nunca ter dito nada? Já viram o poder que temos, o que podemos fazer mesmo sem falar? E. - Sim! O coelho conseguiu ajudar o menino que estava triste a ficar contente mesmo sem falar nunca. P. - O coelho só ouviu!</p> <p>Prof. - Quando estamos tristes, gostamos de ter alguém connosco? R. - Eu prefiro ficar sozinha! K. - Não, eu gosto de ter alguém comigo! P. - Eu gosto de ter alguém ao meu lado mas gosto que essa pessoa fale comigo. A. - Eu gosto que os meus amigos falem comigo. L. - Eu também gosto de ter os meus amigos e gosto que os meus amigos falem.</p> <p>Prof. - E o que é que vocês gostam que os vossos amigos digam? A. - Eu gosto que digam coisas boas.</p> <p>Prof. - E vocês já ajudaram algum amigo que estava triste? <i>Muitos alunos dizem que já ajudaram.</i></p> <p>K. - Eu já ajudei um amigo. Eu falei para ele ir jogar à bola. Prof. - É uma coisa que o teu amigo gosta de fazer, jogar à bola? K. - Sim. Isso acalma ele. E ele ficou melhor.</p> <p>R. - Eu já ajudei um amigo porque eu comecei a brincar com uma amiga minha que estava triste.</p>
Pergunta	Já vos aconteceu alguma vez ficar triste mas não saber bem o que queriam fazer (como aconteceu com o Tito)?

Respostas	<p>J. - Sim!</p> <p>Prof. - E o que é que fizeste para ficar melhor?</p> <p>J. - Tentei esquecer para ficar melhor.</p> <p>Prof. - Mas o que é que podemos fazer para ficarmos melhores nestes momentos?</p> <p>R. - Podemos falar com um adulto.</p> <p>A. - Podemos bater o pé no chão com força.</p> <p>E. - Eu não sei o que posso fazer, porque se eu estu triste eu não sei.</p>
Pergunta	<p><i>Vários alunos partilharam até que chegamos à conclusão que podemos ficar tristes por várias razões, nomeadamente pelas atitudes dos outros. Como tal, começou-se uma partilha, com os alunos, em que estes disseram o que podemos fazer para não deixar os outros meninos tristes.</i></p>
Respostas	<p>E. - Nós temos de conseguir mandar na nossa boca.</p> <p>P. - Temos de falar bem, com os outros.</p> <p>A. - Mas é impossível falar bem com os outros.</p> <p>Prof. - Porquê?</p> <p>P. - Não é impossível, porque tu tens de querer ser amiga dos outros e por isso tens de dizer coisas boas.</p> <p>Prof. - Quando nós dizemos coisas boas, os nossos amigos depois vão confiar em nós para falarem connosco quando estão tristes. Por isso é que é tão importante nós sermos bons para os outros, para que os outros tenham alguém em quem confiar quando estão mais tristes ou a precisar de ajuda.</p>



QUANDO ME SINTO ZANGADO - DEBATE	
Pergunta	Já se sentiram zangados, alguma vez?
Respostas	Grande parte dos alunos - "sim!"
Pergunta	E o que é que fizeram quando se sentiram zangados?

Respostas	A. - Eu bati com o pé no chão.
	K. - Eu vou tomar banho.
	PE. - Porque é que vais tomar banho?
	K. - Vou tomar banho de água fria porque tenho raiva.
	PE. - Tu achas que, com água fria, a raiva foge?
	K. - Sim.
	A. - Quando estou chateado eu ponho água na cabeça.
	PE. - É mais prático do que ir tomar banho, quando não estás em casa, não é?
	A. - Sim, eu passo água fria na cabeça.
	C. - Respiro 10 vezes.
	PE. - Boa, também foi o que o coelho fez.
	C. - Pois foi! Eu faço o mesmo.
	L. - Quando eu estou chateada, eu vou para o pé da pessoa que eu gosto.
	PE. - Muito bem! O coelho também foi ter com alguém de quem gosta!
	M. - E podemos ir falar com um adulto.
	R. - E também podemos falar com a pessoa que nos deixou assim, para tentar resolver as coisas.
	PE. - Muito bem! Isso é muito importante!
	A. - Quando eu estou zangado, eu dou duas voltas ou três voltas ao recreio e, se não está certo, eu fico sem brincar.
	D. - Eu também quando estou com raiva vou lavar a cabeça!
	E. - Eu pego num peluche e rasgo!
PE. - Mas, se o peluche não for teu, isso não é um ato muito bonito, não é? E, se for teu, é pena estragares o teu peluche por um momento de raiva que vai passar. Quando ficares melhor, vais ter pena de teres estragado o teu peluche. O que te está a apetecer, na verdade, é libertar energia, não é? Há pessoas que usam a força para libertar a energia, por exemplo a A. disse que bate com o pé no chão.	

N. - Eu corro para gastar energia!

PE. - Boa! Isso é uma boa forma de gastar energia. Que mais podemos fazer para gastar energia?

A. - Bater com o pé no chão!

C. - Quando eu estou zangada, eu vou pegar no meu caderno e nas minhas canetas e vou desenhar.

PE. - Boa! Desenhar também é uma ótima estratégia! E, quando nós desenhamos, o que é que acontece ao nosso corpo?

S. - Fica calmo!

PE. - Exatamente!

N. - Quando eu estou zangada, eu bato com o pé no chão e bato na porta.

R. - E também podemos respirar fundo!

PE. - Boa, isso também foi uma estratégia que o coelho nos ensinou, não foi?

Al. - E também temos de ficar num lugar calmo!

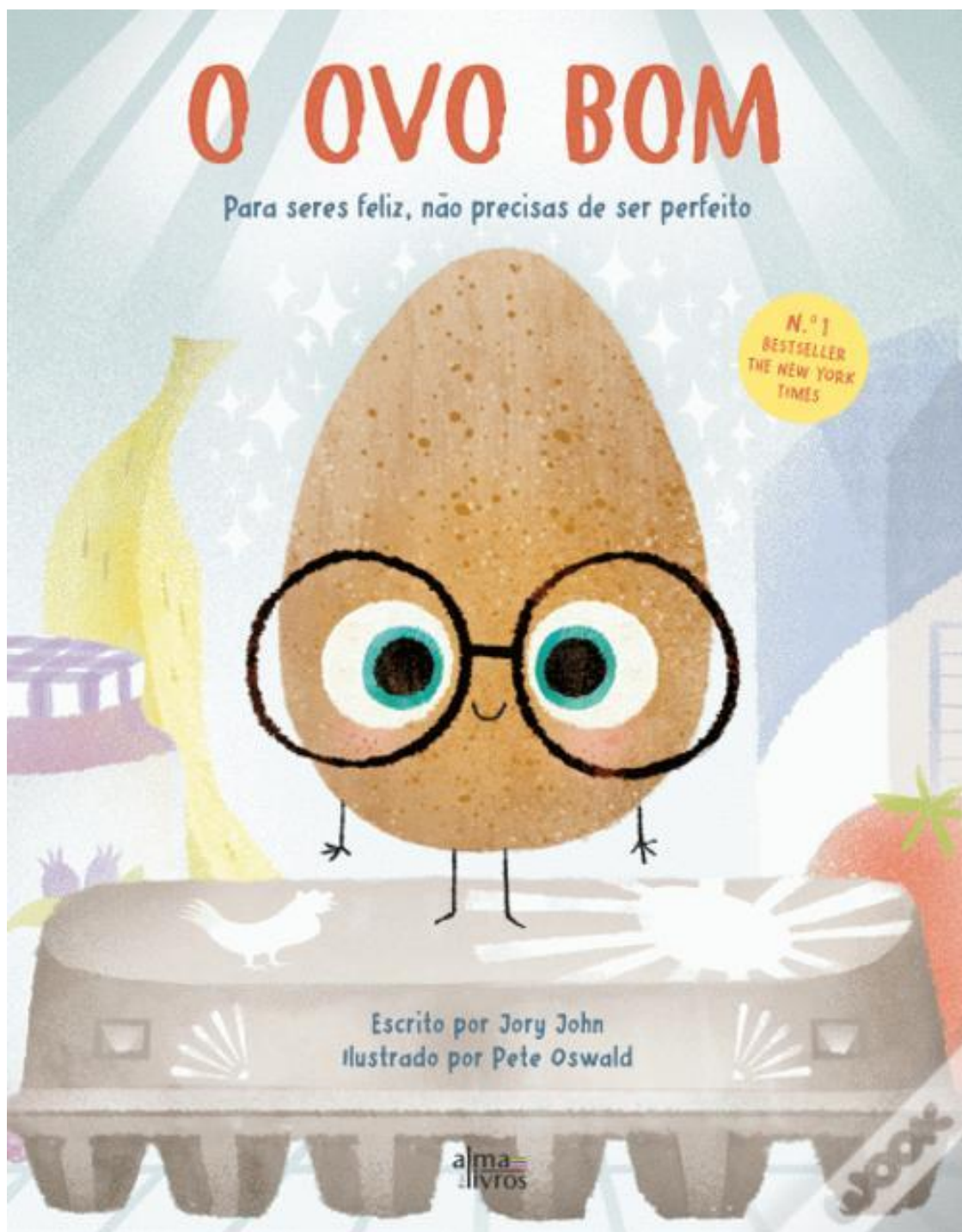
A. - O coelho ensinou-nos uma lição muito importante!

PE. - Qual foi, A.?

A. - Nós temos de ficar calmos quando estamos com raiva!

PE. - Boa, é isso mesmo! Agora, é muito importante cada um perceber o que é que o ajuda mais a ficar calmo quando está zangado. Para não magoarmos nem o outros nem nós próprios quando estamos com raiva.

Pergunta	Lembram-se de, na primeira semana, falarmos sobre as emoções e desenharmos no corpo onde as sentimos? Quem se lembra onde é que vocês pintaram que nós sentimos a raiva?
Respostas	<p>L. - Nas mãos! Sentimos as mãos muito quentes.</p> <p>N. - Sim, sentimos muita raiva nas mãos, e até as usamos para usar a força.</p> <p>E. - Também sentimos as mãos e o pés quentes e por isso damos pontapés nos outros ou batemos numa parede ou numa porta.</p> <p>L. - Nós também podemos sentir a nossa cabeça muito quente, porque o nosso cérebro fica com muita raiva.</p> <p>A. - E até sentimos o coração menos quente, porque estamos muito muito irritados.</p> <p>PE. - Exatamente, e por isso é que é tão importante nós conhecermos algumas estratégias para voltarmos à calma quando estamos mais irritados ou zangados. Tudo o que vocês disseram (e que ficou registado na cartolina) são boas estratégias para vocês fazerem quando estão com as mãos, o coração e os pés mais quentes. Por vezes, quando estamos zangados, o nosso coração fica mais frio, não tão quente como quando estamos calminhos e a receber um abraço, por exemplo.</p> <p>L. - É verdade, nós ficamos com o coração mais quente quando recebemos mais amor. E nós não podemos receber amor quando estamos com raiva. Precisamos ficar calmos primeiro.</p>
Pergunta	O coelho ensina-nos porque é que é perigoso estarmos zangados, alguém percebeu porquê?
Respostas	<p>L. - É porque nós temos de ser mais amigos dos outros.</p> <p>A. - E também nós podemos bater nos outros quando estamos zangados, isso é mau e é perigoso.</p> <p>Al. - Sim e nós também podemos magoar-nos, podemos bater em nós ou bater com o pé na parede e ficamos magoados.</p> <p>PE. - Exatamente, por isso é que é tão importante nós conseguirmos encontrar as estratégias que mais nos ajudam a acalmar, para não magoarmos nem os outros nem a nós próprios. Isso é muito importante, e o coelho ensina-nos isso.</p>



O OVO BOM - DEBATE

Pergunta	Gostaram da história?
----------	-----------------------

Respostas	<p>*A maioria dos alunos respondeu que sim, à exceção de uma aula que disse que a história não fazia sentido.*</p> <p>PE. - Então, A., porque é que não te fez sentido a história?</p> <p>A. - Porque não faz sentido o Ovo ir comprar pão.</p> <p>*abriu-se uma conversa sobre as personagens da história, e os alunos chegaram à conclusão que todas as personagens são alimentos (pão, bacn, pera, entre outros).</p>
Pergunta	No início da história, o que vos parece que o Ovo estava a sentir?
Respostas	<p>L. - Os outros ovos não se estavam a portar bem.</p> <p>PE. - E como é que tu achas que o Ovo se sentia em relação a isso?</p> <p>R. - O Ovo estava triste e cansado.</p> <p>L. - Ele estava a sentir tristeza.</p> <p>PE. - Porque é que ele estava a sentir tristeza?</p> <p>A. - Porque os outros amigos estavam-se a portar mal.</p> <p>PE. - Então achas que era isso que estava a incomodar o coração do Ovo Bom?</p> <p>R. - O Ovo estava cansado de ser sempre o melhor e portar-se muito bem e também estava cansado de os outros ovos não se portarem bem.</p> <p>K. - Ele estava muuuuito cansado porque ele estava sempre a mostrar aos outros ovos como é que era para se portar bem.</p> <p>PE. - Exatamente. O Ovo Bom estava cansado porque esforçava-se e esforçava-se para mostrar aos outros ovos como é que se deviam portar masl eles continuavam a portar-se mal e a fazer asneiras.</p>
Pergunta	Então, o que é que o Ovo Bom começou a sentir depois? O que é que aconteceu com o Ovo Bom?

Respostas

R. - Ele tinha umas rachas na cabeça.

E. - Ele começou a ver a cabeça a partir.

PE. - Exatamente. Ele começou a sentir umas rachas na cabeça. Nós, humanos, como não temos a casca de ovo, não conseguimos ver uma racha como o ovo conseguiu, mas isto acontece muitas vezes com algumas pessoas. Têm dores de cabeça tão fortes, que ficam muito cansadas e não aguentam a dor. Nesse momento é importante fazer o mesmo que o Ovo fez, que foi o quê?

R. - Ele foi ao médico!

PE. - Muito bem! É muito importante, quando sentimos estas dores de cabeça muito fortes, irmos ao médico, porque há médicos que ajudam a tratar das nossa cabeça. E é muito importante ir a esses médicos. E o que é que o médico disse para o Ovo fazer?

M. - Para ele descansar.

PE. - Muito bem, o médico pediu para o Ovo descansar. Porque é que acham que o médico lhe pediu isto?

C. - Ele disse aos amigos que ia embora e os amigos disseram "blablabla".

PE. - É verdade, os amigos gozaram um bocado com o Ovo. Porque é que vocês acham que isso aconteceu?

A. - Porque os ovos eram maus. Eles portavam-se mal. O Ovo era bom, por isso ele teve de sair. Os outros ovos não gostavam do Ovo Bom

PE. - Parece-me que os outros ovos até gostavam do Ovo Bom, porque no fim quando ele voltou para a caixa de ovos, todos sentiram saudades, mas mas o que acontece é que às vezes podemos estar fartos de alguém que nos está sempre a chamar a atenção. Por exemplo, quando eu e o E. vos chamamos muitas vezes a atenção e vos pedimos que se portem bem, vocês ficam cansados de nós, não é? Isso é normal.

a conversa desviou um bocado, mas voltámos ao assunto:

PE. - Então, porque é que é importante descansarmos nestes momentos?

R. - É preciso descansar porque, senão, vamos ficar com mais dores de cabeça.

PE. - Exatamente, o Ovo percebeu que, o que lhe estava a causar estas dores de

cabeça era a pressão que ele se punha a si próprio de ajudar os amigos e ser sempre bom para os outros. O que é que lhe faltava?

Vários alunos - Preocupar-se com ele!

PE. - Muito bem, foi isso mesmo que ele foi fazer.

R. - E, no fim, ele voltou para os amigos porque ele já se estava a sentir sozinho.

PE. - É verdade. Mas, durante um tempo, ele teve de se afastar para cuidar de si próprio e para descansar, como vocês disseram. Ele precisava de se preocupar com ele e com a sua saúde. Isto que ele está a fazer, chama-se autoestima.

conversa com os alunos sobre o que é a autoestima

Pergunta	Construção do cartaz com os alunos: o que é que podemos fazer para tratarmos de nós próprios?/Para sermos bons para nós próprios?
Respostas	<p>R. Podemos descansar.</p> <p>A. - Deitar.</p> <p>C. - Portar bem.</p> <p>PE. - Para tratarmos de nós próprios precisamos de portar bem?</p> <p>C. - Sim.</p> <p>PE. - E o que é que é, para ti, portar bem?</p> <p>C. - *não conseguiu responder*</p> <p>A. - Nós temos de cuidar da nossa vida.</p> <p>PE. - E o que é que tu fazes para cuidar da tua vida?</p> <p>A. - Eu mando em mim mesma.</p> <p>PE. - Pode ser conhecermo-nos a nós mesmos. Isto é muito importante.</p> <p>E. - O que é que é conhecermo-nos a nós mesmos?</p> <p>PE. - Por exemplo, eu até posso saber que o João gosta de chocolate, que gosta de desenhar, que joga bem futebol ou que gosta de estar em casa com a minha família, mas depois não sei bem o que é que eu gosto. Posso descobrir que eu não sei o que é que eu gosto de fazer para descansar, o que é que me ajuda a acalmar quando estou zangada, etc... isso é não nos conhecermos. É muito importante vocês conhecerem o que gostam, o que não gostam, o que vos faz bem, o que não vos ajuda a serem boas pessoas, o que é que vos faz ficarem irritados. Tudo o que vocês escreveram no cartaz "quando me sinto zangado" são estratégias que vocês podem usar quando estão zangados, mas são muitas estratégias. Vocês têm de saber o que é que vos ajuda mais. Há pessoas que podem não gostar de desenhar e isso não vos ajuda a ficarem mais calmos - isso é conhecer-se a si próprio.</p> <p>C. - Ler um livro sossegado também é bom para nós descansarmos.</p> <p>PE. - Muito bem, isso é uma coisa muito boa para a nossa cabeça e pode ajudar-nos a ficarmos descansados.</p>

L. - Podemos dizer coisas boas de nós.

R. - Podemos falar de nós. Dizer o que é que nós fizemos bem.

A. - Tem coisas que nós temos que descobrimos que conseguimos fazer na nossa vida.

PE. - Muito bem! Isso é muito bom, é descobrimos os nossos...

Alunos - ... talentos!

R. - O Ovo fez muitas coisas!

PE. - Exatamente. E ele pode ter descoberto que gosta de pintar ou que tem jeito para desenhar, por exemplo.

A. - E podemos ir ao médico, porque o Ovo foi ao médico.

PE. - Muito bem! Isso é muito importante, nós podemos ir ao médico para ver se está tudo bem connosco e se podemos receber alguma ajuda do médico.. É importante ir ao médico mesmo quando estamos bem, não é só quando estamos mal.

M. - Sim, nós temos de pedir ajuda.

PE. - Exatamente. Temos de pedir ajuda. E isso pode ser ir ao médico, mas também podemos pedir ajuda a outras pessoas - adultos ou amigos.

D. - Podemos correr!

PE. - Muito bem!

Os alunos continuaram a conversa a mencionar os talentos que têm

ANEXO I - Teste final

| | ' ' | | ' ' |

NOME: _____

DATA: ____/____/____

PERGUNTAS SOBRE OS VÍDEOS

Responde às seguintes perguntas, escrevendo o que achas sobre cada tópico. Não existem perguntas certas nem erradas. Podes escolher as opções que quiseres!

1. Na cena que acabaste de ver, a Pocahontas está a seguir um rapaz que está na terra dela. Subitamente, fica surpreendida porque esse rapaz lhe aponta uma arma. Depois de alguns segundos, o rapaz baixou a arma e a Pocahontas foge. Porque é que ela o estava a seguir?



- a) Porque ela queria saber quem era o rapaz e o que estava a fazer.
- b) Porque ela queria ver a cascata de água.
- c) Porque ela estava apaixonada.

2. Na cena que acabaste de ver, Andy decide dar todos os seus brinquedos a Bonnie. De repente, ele percebe que um deles, o cowboy, ainda está na caixa. Ele fica surpreendido, pega nele e, passados alguns segundos, decide ficar com ele. Porquê?



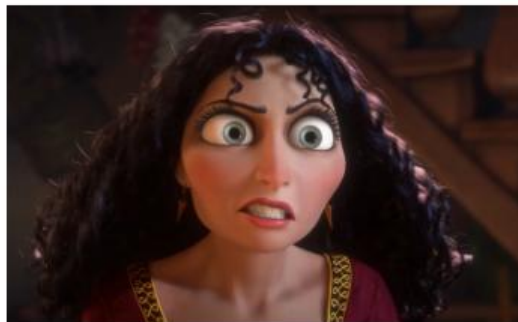
- a) Porque gosta demasiado do brinquedo.
- b) Porque fá-lo lembrar-se de uma altura da sua vida - quando era criança.
- c) Porque acha que ela o pode partir.

3. Na cena que acabaste de ver, a Mulan está triste e o pai dela aproxima-se para a consolar. Em vez de falar diretamente sobre o que preocupa a Mulan, fala sobre flores. Nesse momento, a filha sorri, feliz. Porquê?



- a) Porque o pai se está a referir a ela.
- b) Porque ela gosta de flores.
- c) Porque ela acha que é bonita.

4. Na cena que acabaste de ver, a Rapunzel está a tentar pedir algo muito importante à mãe. Esta, no entanto, parece estar atarefada e não presta muita atenção. Quando a filha finalmente ganha coragem para lhe pedir, a mãe fica surpreendida. Como te parece que é esta reação da mãe?



- a) A mãe não está interessada no assunto, não quer saber.
- b) Ela reage de uma forma estranha.
- c) Ela reage mal, porque ela é estranha.

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

7. Dá exemplos de emoções que aches que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

_____ = _____

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

BOM TRABALHO



ANEXO J - Teste EMOGINE

| | ' ' | | ' ' |

Supplementary Table 1. Description of film clips and questions

Number	Movie	Scene description	Question and answers
1	Beauty and the beast (Disney, 1991)	Beauty and the beast are having dinner. The beast is trying to eat using a spoon, but it is difficult for him. Bella decides to eat without spoon.	Why does the beauty decide to eat without spoon? A) Because she does not want the beast to be embarrassed for not being able to eat with spoon. B) Because copy what the beast is doing. C) Because the beast is sad, and the beauty would like to make him feel better.
2	Aladdin (Disney, 1992)	Jasmine has chosen Aladdin as a suitor. Her father assumes that Aladdin will be the following Sultan, being a sincere and honest man.	Why had Aladdin a guilty look? A) Because he knew he is not being sincere. B) Because he was afraid of being a Sultan. C) Because he thought he is going to leave his family and friends.
3	Snow-white and the seven dwarfs (Disney, 1937)	Snow-white is kissing the forehead of each dwarf. Grumpy looks like he does not want to be kissed. However, when kissed, he liked so much that, even, stumbled.	Why is Grumpy so clumsy and stumble? A) Because he is distracted, thinking on the snow-white kiss. B) Because he is angry. C) Because he is jealous.
4	The Jungle Book (Disney, 1967)	Mowgli and Bagheera are crying Baloo's death. Bagheera says nice words about him, and when leaving, Baloo opens the eyes and ask Bagheera for continuing the speech.	Why is Baloo crying when listening the nice words from Bagheera the panther? A) Because he was saying good things about him. B) Because the was saying sad things. C) Because the panther was lying to Mowgli.
5	Sleeping Beauty (Disney, 1959)	Sleeping Beauty is dancing with her friends, the animals. Suddenly, Felipe the prince appears and attempts to dance with her. The beauty got surprised, and she refused to let him take her hand.	Why does the beauty not allow Felipe the prince taking her hand? A) Because she is embarrassed. B) Because she wanted to dance with the owl. C) Because she avoids falling in love of him.
6	The Little Mermaid (Disney, 1989)	The King Triton is asking Sebastian if Ariel is in love. The crab thinks that Triton already knows Ariel is with humans. Upon the insistency of Triton and in fear of being uncover, he tells the truth.	Why does Sebastian tell the truth to King Triton? A) Because he thinks Triton already knows it. B) Because he must be sincere. C) Because he is in love of Ariel.

7	Mulan (Disney, 1998)	Mulan is sad, and her father get closer to console her. He, instead of talking directly about what is worrying to Mulan, talks about flowers, but referring to her creating a metaphor. He makes his daughter happy, who smiles.	Why does Mulan smile when her father talks about flowers? A) Because he is referring to her. B) Because she likes flowers. C) Because she thinks she is beautiful.
8	Brave (Disney, 2012)	Merida is arguing with his mother because she does not want to be like her or behave in the way she likes. Merida get closer to a tapestry showing all her family and break it, separating her mother from the rest of them. Her mother throws the bow into the fire, although she regrets her decision quickly.	Why does Merida break the tapestry? A) Because the mother does not let her behave like she is. B) Because she is very angry with her mother. C) Because she wants to be like her father.
9	Toy Story 3 (Pixar, 2010)	Andy gives all his toys to Bonnie. Suddenly, they realize that one of them, a cowboy, is still in the box. Andy is surprised to see it, he takes it, and looks it for a few seconds, not giving it to Bonnie.	Why is Andy not giving the cowboy to the girl? A) Because he remembers when he was younger. B) Because he likes too much that toy. C) Because he thinks she could break it.
10	Wall-E (Pixar, 2008)	Wall-E is alone in the world. When arriving home, he starts watching a movie in which some persons are dancing. When a couple start singing, he stops doing what he was doing and pays special attention and, at the same time that in the movie, he joins the hands.	Why does the robot join the hands? A) Because he would like to be accompanied by someone. B) Because he is imitating what happens in the movie. C) Because he cannot fall in love.
11	Rapunzel (Disney, 2010)	Rapunzel is trying to ask for her mother something very special; however, the mother is not paying attention, but continuing doing her tasks, and urges to her daughter to speak quickly. When Rapunzel dares to ask for it, the mother answers with surprises upon the request.	How is the mother behaving when Rapunzel talks? A) With no interest, as if she did not care it. B) In a strange and weird way. C) Badly, because she is crazy.
12	Tarzan (Disney, 1999)	Jane is in the rainforest and is trying to run away from Tarzan. He is following her with interest and curiosity. Suddenly, he discovers that the glove has a hole, he takes it off, and joins his hands with hers, watching both hands with great attention.	Why does Tarzan take the glove to Jane? A) Because he realizes that she is just like him. B) Because it is broken. C) Because he is in love with Jane.

13	Lady and the Tramp (Disney, 1995)	Lady is boarded in a kennel. Two dogs arrive and propose her, but not explicitly, marriage. Lady is, very kindly, rejecting them when another dog appears, and they turned their backs, angry.	What is the true proposition of the two dogs to Lady? A) Get married. B) Do not be sad. C) They want to congratulate her for coming out from the kennel.
14	Dumbo (Disney, 1941)	Dumbo is getting closer to the caravan where his mother is locked up. She, when watching the son's trunk, attempts to go with him, but, as locked up, she realizes angrily that she can't go with him. For this reason, she uses her trunk for embracing him, rocking him, and singing him.	What does the Dumbo's mother feel? A) Joy, sad, and anger. B) She feels completely happy for seeing Dumbo. C) She is excited because she knows she will be released soon.
15	Pocahontas (Disney, 1995)	Pocahontas is following a weird boy that is in her lands. Suddenly, she is surprised because he is pointing at her with a shotgun. After watching a few seconds, the boy lowered the gun, and Pocahontas goes running away.	Why was Pocahontas getting closer to the boy? A) Because she wanted to know who he was and what he was doing. B) Because she wanted to see the waterfall. C) Because they were, ultimately, in love.

ANEXO K - Plano de ação

| " " | | " "

PLANO DE AÇÃO			
Sessão	Dia	Tema central	Atividade
0		Introdução ao tema e ativação do conhecimento prévio	Cartaz com chuva de ideias sobre as emoções + desenhos sobre as emoções no nosso corpo.
1	20 maio	Felicidade, amor, alegria.	Leitura da primeira parte do livro principal + desenho que represente as emoções do menino.
2	22 maio	Egoísmo, generosidade, mudança.	Leitura da segunda parte do livro principal + reflexão sobre as emoções que a árvore sente (com base nas 6 emoções que já conhecemos).
3	23 maio	Amor incondicional, crescimento.	Leitura da terceira parte do livro principal + reflexão final sobre a história
4	26 maio	Empatia, relações interpessoais.	Leitura do livro <i>O Coelho que Sabia Ouvir</i> , de Cori Doerrfeld + mural de elogios na turma.
5	27 maio	Raiva, auto controlo, regulação emocional	Leitura do livro <i>Quando me Sinto Zangado</i> , de Trace Moroney + criação de um semáforo das emoções na sala de aula
6	29 maio	Autoestima, valorização pessoal.	Leitura do livro <i>O Ovo Bom</i> , de Jory John + atividade de introspeção/auto conhecimento
7	30 maio	Reflexão final	Reflexão final sobre as várias aprendizagens, com criação de uma <i>árvore das histórias e das emoções</i> .
8	3 junho	Teste final	Aplicação do teste EMOCINE final

ANEXO L - Respostas dos
alunos às perguntas
abertas do teste inicial

| ' ' | | ' ' |

5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

sim, eu não sei

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

Eu espero que não aconteça

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).



5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

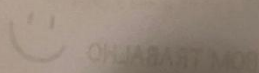
não sei

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

sempre saio da minha casa

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

quando a minha irmã diz uma coisa que não foi ela



5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

Sim, quando estou zangado eu finto que estou feliz pelo meu irmão
Sim, quando estou zangado eu finto que estou feliz pelo meu irmão

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

vou para outro lugar. Quando me acalmo, vou para outro lugar.

7. Dá exemplos de emoções que aches que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

feliz e calmo

5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

Mãe, porque mãe pode cometer erros

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

quando eu não tenho dinheiro eu fico triste porque eu não tenho dinheiro
quando eu não tenho dinheiro eu fico triste porque eu não tenho dinheiro

7. Dá exemplos de emoções que aches que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

medo e tristeza

5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

Sim, não sei.

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

não sei.
fiá sozinho e sinto que não há ter
em ninguém

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

não sei.

5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

sim

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

brinco com outras pessoas para ficar feliz.

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

triste e zangado.

8. No filme do Frozen I, achas que toda a confusão podia ter sido evitada se a Anna e a Elsa tivessem falado uma com a outra? Porquê?

sim era possível que elas não se autissem porque os amigos não deram a ligar nem os irmãos nem a mãe

9. Achas que, na história da Alice no País das Maravilhas, a Alice sente coisas muito diferentes sobre a sua aventura? Porquê?

5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.

mãe por que mãe sabe mais

6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?

eu vou para um canto.

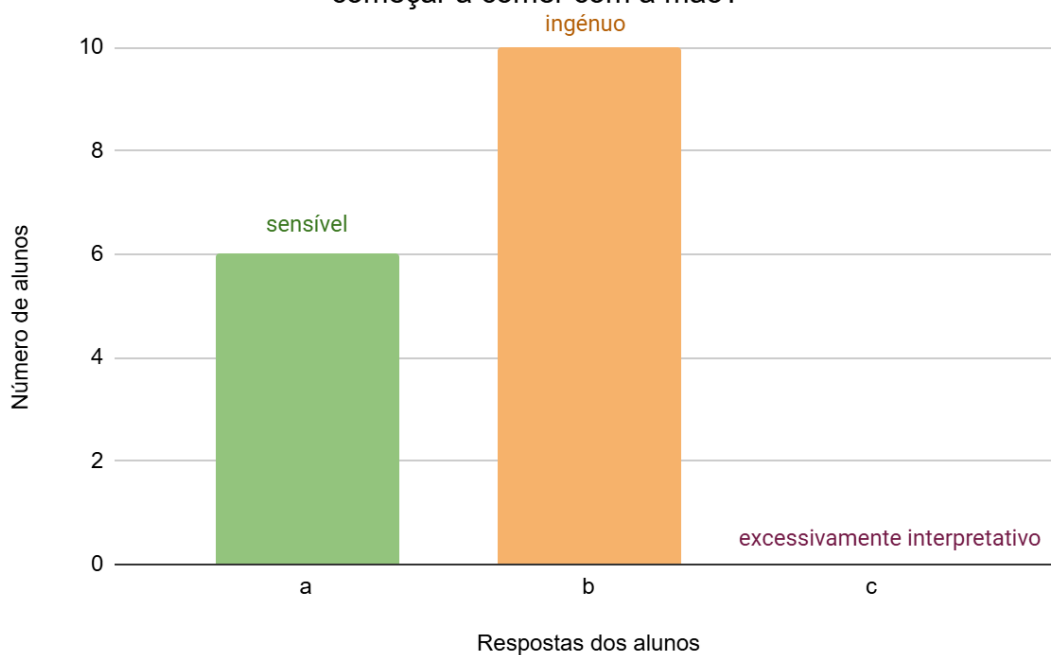
7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

eu fico com raiva de -
quando me sotomha

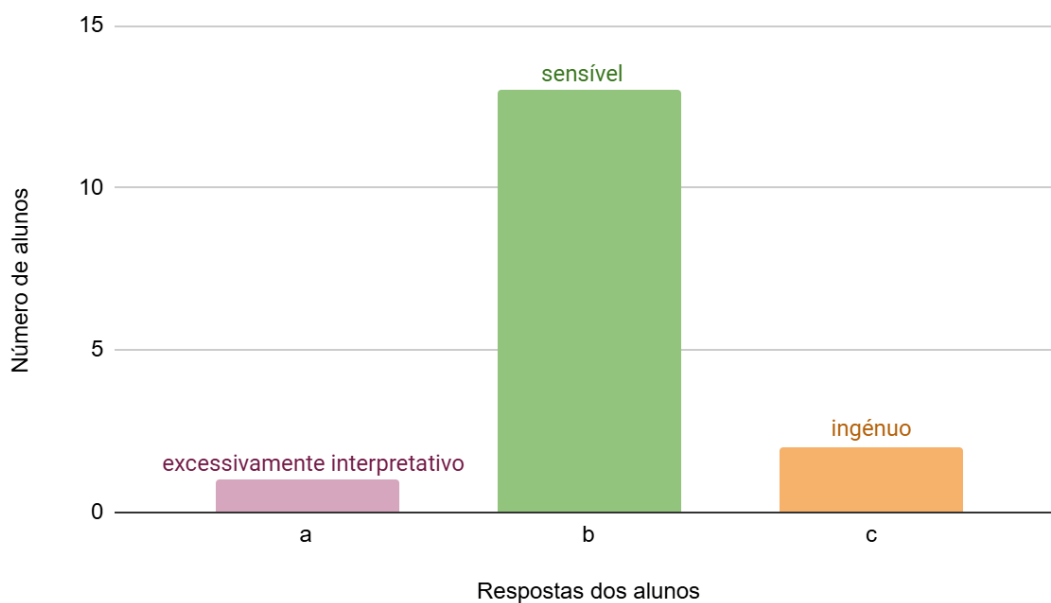
ANEXO M - Recolha de
dados dos resultados do
teste inicial

| | ' ' | | ' ' |

Resposta dos alunos à questão 1. Na cena que acabaste de ver, a Bela e o Monstro estão a jantar. Porque é que a Bela decide pousar a colher e começar a comer com a mão?



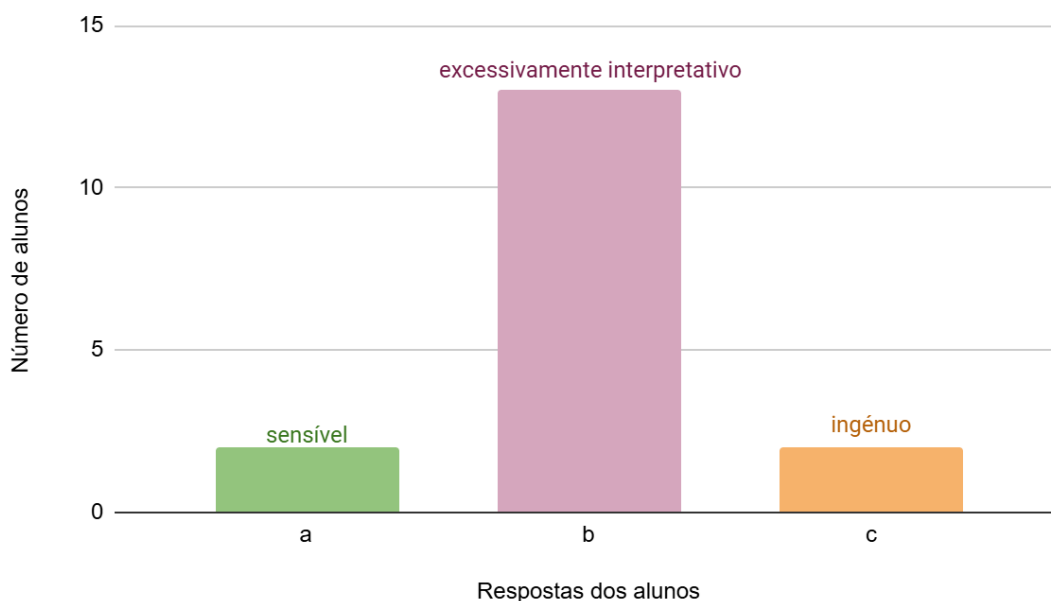
Respostas dos alunos à questão 2. Na cena que acabaste de ver a Branca de Neve dá um beijinho de boa noite a cada um dos anões. O Zangado parece furioso. No entanto, quando recebe o beijinho de boa noite, fica encantado e tropeça. Porquê?



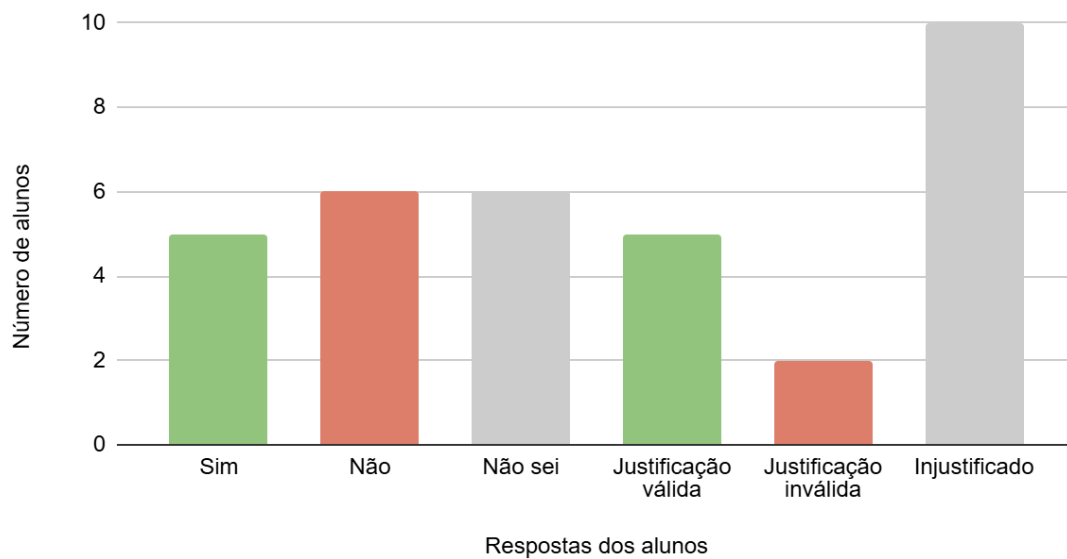
Respostas dos alunos à questão 3. Quando o Wall-E vê duas pessoas a dançar e cantar na televisão, ele pára o que está a fazer e fica a olhar, juntando as suas mãos e prestando atenção. Porque é que ele juntou as mãos?



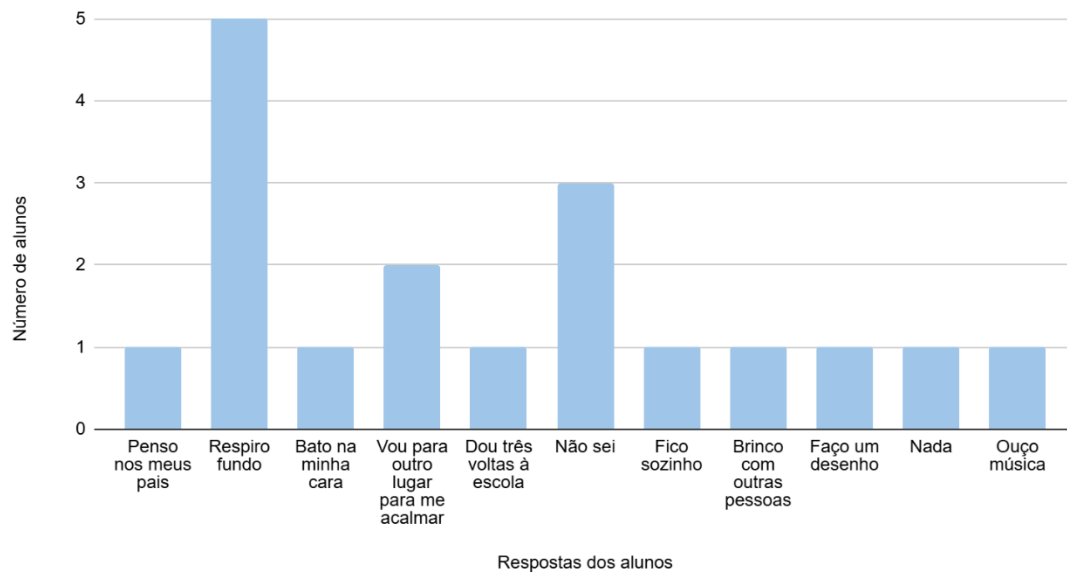
Respostas dos alunos à questão 4. Por estar presa, a mãe do Dumbo não pode ir ter com o filho. Por essa razão, utiliza a sua tromba para embalar, baloiçando-o e cantando uma canção. O que achas que a mãe estava a sentir?



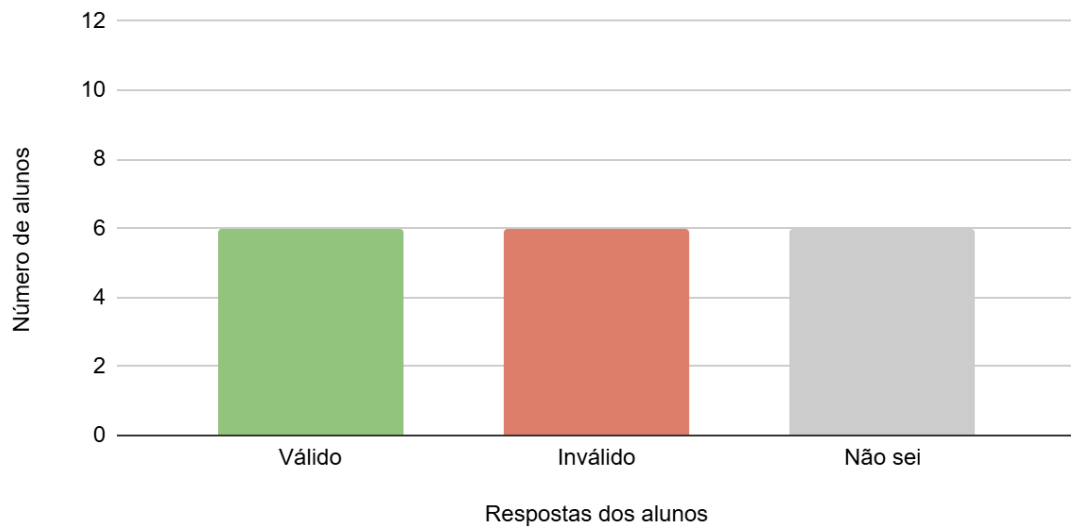
Respostas dos alunos `questão 5. Achas que é possível sentir uma coisa e mostrar outra? Porquê? Dá um exemplo.



Respostas dos alunos à questão 6. O que fazes quando estás a sentir algo mau (triste, desiludido, zangado, frustrado, ...)?



Respostas dos alunos à questão 7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

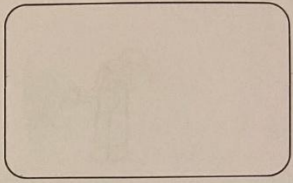


ANEXO N - Respostas dos
alunos às perguntas
abertas do teste final

| | | | |

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

ponho gelo a água
fria na cabeça



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

não digo eu não digo eu nem digo eu nem digo eu nem digo eu

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

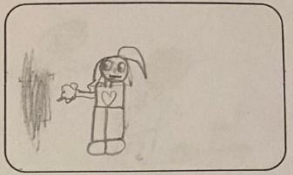
alegria = felicidade

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

respirar fundo



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

temos de ajudar os outros para resolver os problemas.

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

alegria = felicidade

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

BOM TRABALHO

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

dizer coisas



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

nao que quando estás chateado, tens de fazer um
norder para o pai

porque quando estás chateado, tens de fazer um

7. Dá exemplos de emoções que aches que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

Raiva Raiva = tristeza
tristeza

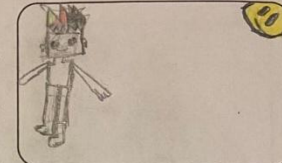
8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

BOM TRABALHO 😊

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

abrir a janela de ventar



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

7. Dá exemplos de emoções que aches que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

Alegria = felicidade

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

BOM TRABALHO 😊

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

colocar a respiração de novo
conversar com o pai no chão
estar com amigos giras



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

porque se a gente não conversa, pode ser por coisas pessoais irritadas.

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

medo = tristeza

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

eu tenho uma amiga e ela foi feliz e no outro
e eu fiquei quem tristes e a alegria

BOM TRABALHO 😊

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

Tapar fado.
Colocar a cabeça no travesseiro
e tomar banho.



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

tristeza e ele pode me brate.

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

medo = tristeza

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

BOM TRABALHO 😊

5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

Eu fico sozinho um pouco
e depois vou me aborrecer
e depois vou brincar
com os meus amigos
e não me aborrecer



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

porque o adulto não dá espaço para as
afetivas e ainda fica zangado !!!

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

Raiva = tristeza
cansaço de Raiva = infelicidade

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

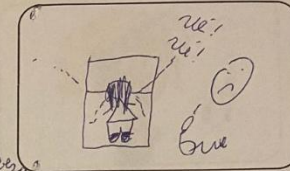
SIM / NÃO

BOM TRABALHO



5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?

Eu grito na cama
e chuto meus pés!
e até fico com dor de cabeça



6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?

SIM / NÃO

Dá um exemplo.

Eu falo sobre as minhas
amigas e a minha mãe e por isso
o meu irmão

7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).

Raiva = frustração

8. Achas que é possível sentir duas coisas opostas em relação à mesma situação? Por exemplo, a mesma situação deixar-te triste e feliz?

SIM / NÃO

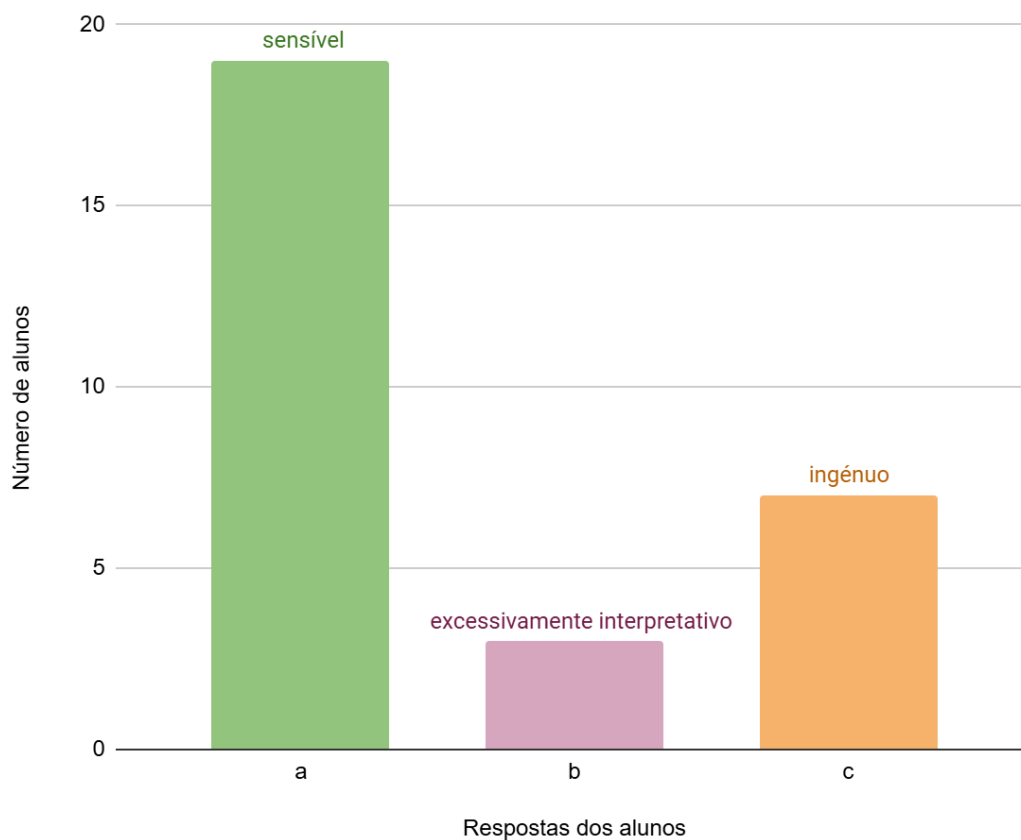
BOM TRABALHO



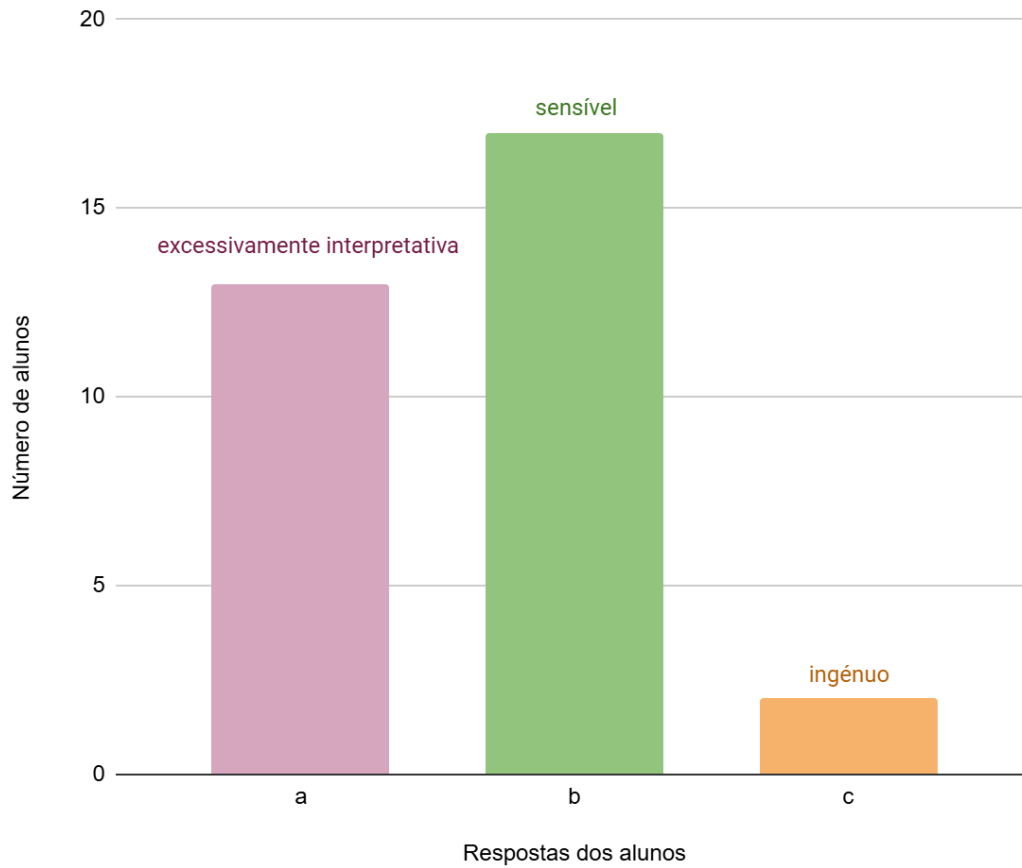
ANEXO 0 - Recolha de
dados dos resultados do
teste final

| | ' ' | | ' ' |

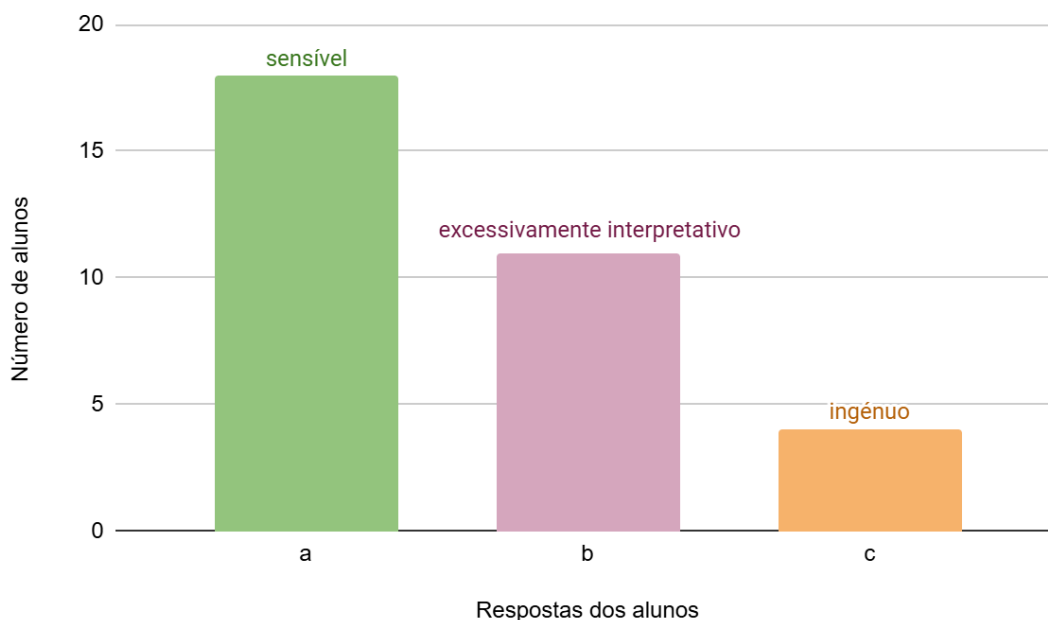
Respostas dos alunos à questão 1. Na cena que acabaste de ver, a Pocahontas estás a seguir um rapaz que está na terra dela. Subitamente, fica surpreendida porque esse rapaz lhe aponta uma arma. Depois de alguns segundos, o rapaz baixou a arma e a Pocahontas foge. Porque é que ela o estava a seguir?



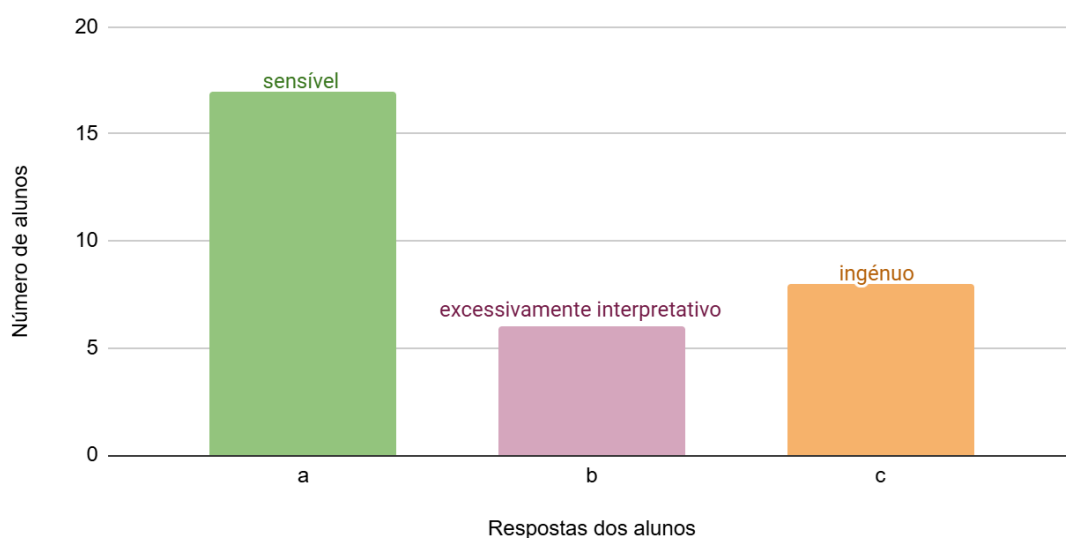
Respostas dos alunos à questão 2. Na cena que acabaste de ver, a Andy decide dar todos os seus brinquedos a Bonnie. De repente, ele percebe que um deles, o cowboy, ainda está na caixa. Ele fica surpreendido, pega nele e, passados alguns segundos, decide ficar com ele. Porquê?



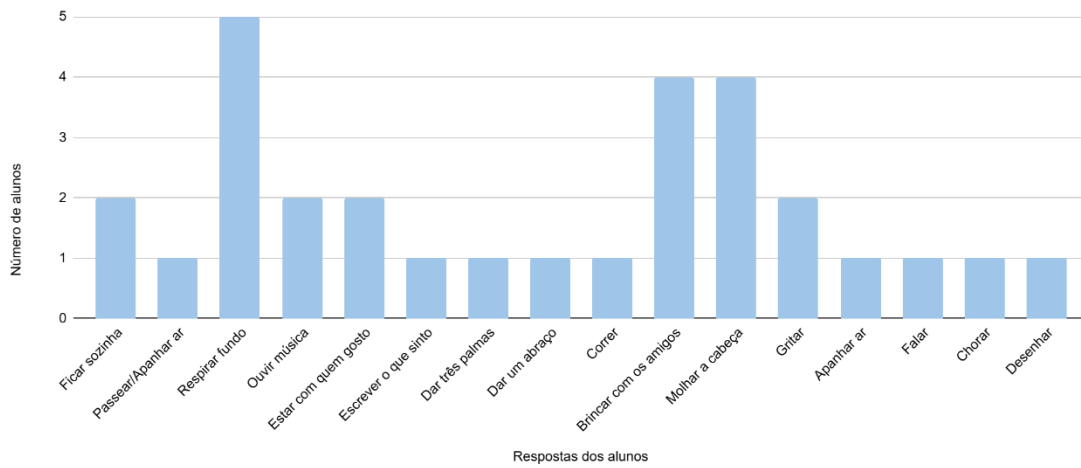
Respostas dos alunos à questão 3. Na cena que acabaste de ver, a Mulan está triste e o pai dela aproxima-se para a consolar. Em vez de falar diretamente sobre o que preocupa a Mulan, fala sobre flores. Nesse momento, a filha sorri, feliz. Porquê?



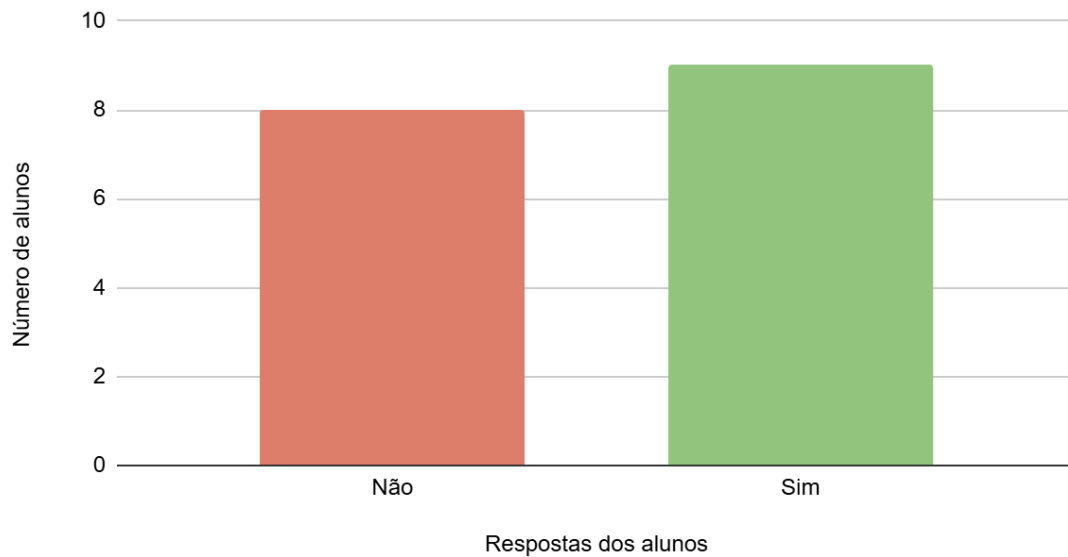
Respostas dos alunos à questão 4. Na cena que acabaste de ver, a Rapunzel está a tentar pedir algo muito importante à mãe. Esta, no entanto, parece estar atarefada e não presta muita atenção. Quando a filha finalmente ganha coragem para lhe pedi...



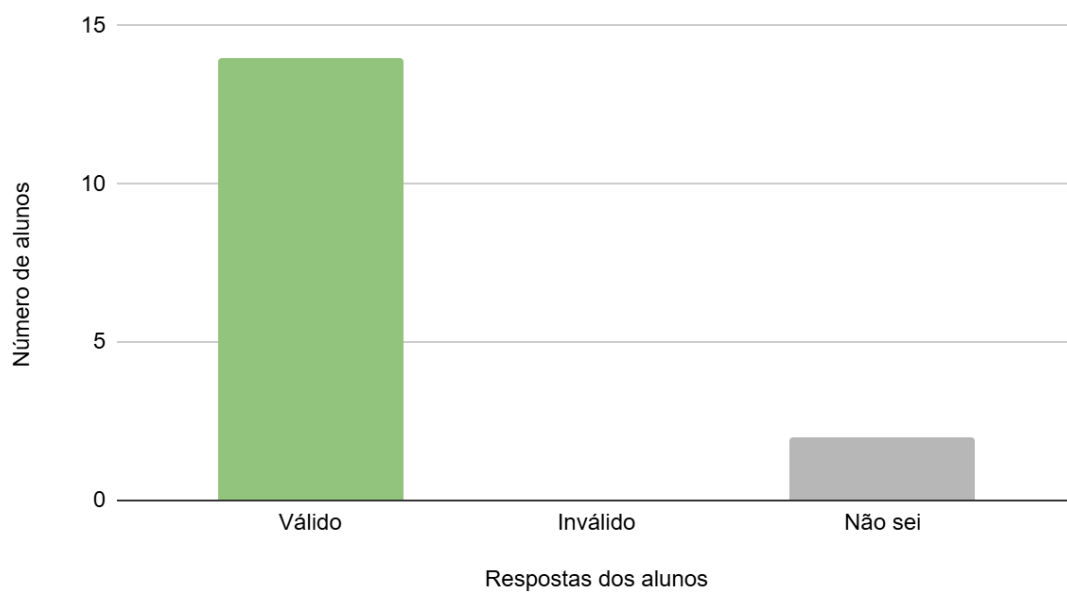
Resposta dos alunos à questão 5. Que estratégias podes usar (coisas que podes fazer) para te acalmares ou te sentires melhor quando estás mais irritado?



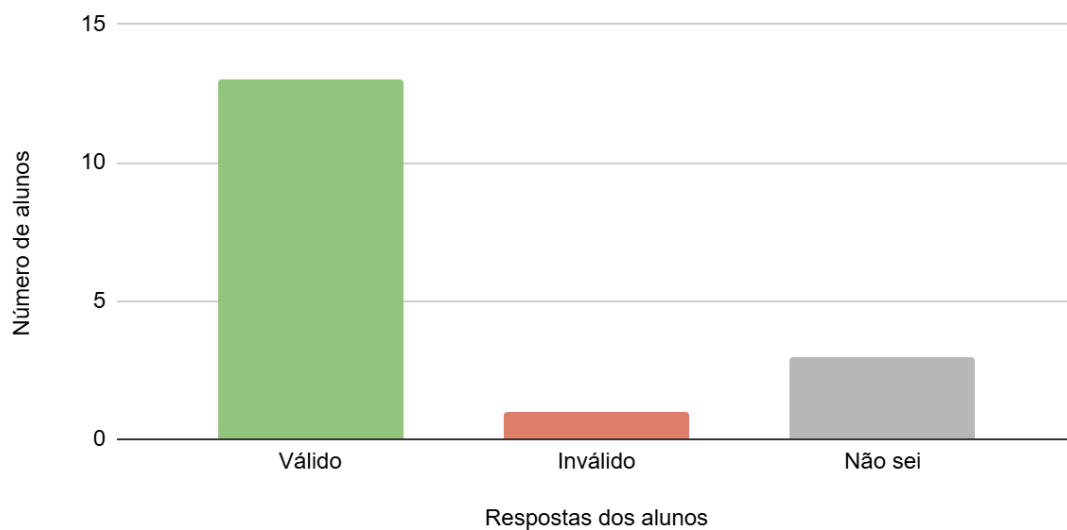
Respostas dos alunos à questão 6. Achas que conversar com os outros sobre o que sentes pode evitar ou resolver conflitos?



Respostas dos alunos à questão 6.1. Dá um exemplo



Respostas dos alunos à questão 7. Dá exemplos de emoções que achas que são parecidas, mas não querem dizer a mesma coisa (por exemplo, raiva e frustração).



ANEXO P - Notas de campo
do período de observação

|' '' | | ''

INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA

NOTAS DE CAMPO

03/04/2025

11h

Chegámos à sala de aula, depois da aula de Educação Física. A professora ainda não estava presente e os alunos estavam muito agitados. Fizemos um retorno à calma que consistiu em convidar cada um a ouvir o silêncio, parabenizar os alunos que se portavam bem, sem nunca levantar o tom de voz - falar apenas de forma calma e em voz baixa.

Quando todos os alunos fizeram silêncio, trouxemos-lhe algo do seu interesse: “vamos preparar uma surpresa para, quando a professora chegar”. A surpresa que preparámos com os alunos foi preparar uma receção especial para quando a professora entrasse na sala de aula. Os alunos ficaram em silêncio, atentos e à espera da chegada da professora.

Ao chegar à sala, a professora entrega aos alunos com maiores dificuldades uma ficha de matemática para trabalharem as centenas, dezenas e as unidades.

Aos restantes alunos da turma, pede que cada um diga os meses do ano. Apenas 8 alunos, em 21, souberam dizer sem erros. Os que não acertaram, levantaram como trabalho de casa o estudo dos meses do ano.

De seguida, a docente questionou os alunos sobre os dias da semana. Houve, também, ainda alguns alunos com muitas dificuldades.

14h

Os alunos estão na correção dos exercícios de matemática (do manual da disciplina) que realizaram de manhã.

A professora projeta no quadro o manual interativo e pede ajuda aos alunos para resolver os exercícios.

Quando os discentes não compreendem, a professora explica de novo, de outra forma, ou pede a outro aluno para explicar o raciocínio que utilizou.

No caso dos exercícios que têm várias respostas e raciocínios possíveis, a professora pede aos alunos que expliquem todos os raciocínios que utilizaram. Ademais, autoriza todos os alunos que puserem o braço no ar e fizerem silêncio a ir ao quadro mostrar a forma como resolveram o exercício.

04/04/2025

9h

Os alunos começam a manhã com a rotina diária: escrever no caderno a data e o alfabeto em letra manuscrita, que a professora projeta no quadro.

De seguida, chegou a professora Sara, animadora sociocultural. Esteve a falar com os alunos sobre a liberdade e o bom comportamento. A docente, nas últimas 4 semanas, esteve a ensinar os alunos a controlarem as suas bocas, para hoje começarem a aprender a controlar as mãos. No entanto, os alunos continuam sem saber controlar as bocas (fazer silêncio e só falar na sua vez e num tom de voz adequado), logo, não puderam avançar para o controlo das mãos.

A professora procurou conversar com os alunos sobre a liberdade. Para tal, começou por fazer uma pergunta: “o que é que eu devo ter ao ter liberdade?/O que vem com a liberdade?”.

Algumas intervenções dos alunos:

Lu - Uma pessoa livre de tudo. Solta de tudo. Poder brincar com os amigos e família.

An - Uma pessoa livre é uma pessoa livre que pode fazer tudo o que quiser.

Key - Pessoa a brincar sem regras.

La - Brincar com os amigos.

(Alguns dos alunos afirmam que não são livres)

Todos os alunos atropelaram-se a falar e a professora não consegue explicar o que pretende. Os alunos não ouvem nem os colegas, nem a professora. Há apenas 4 alunos que são capazes de “controlar as suas bocas”.

No final da aula, a professora pergunta aos alunos o que é a liberdade e conversa com os alunos sobre o assunto. Assim, poderia voltar à questão inicial à qual os alunos ainda não responderam.

No entanto, antes de ir embora, e como os alunos não foram capazes de responder a nenhuma das perguntas para debate durante a aula, a professora diz a resposta à primeira pergunta colocada. Afirma que a resposta que esperava ouvir era que, para sermos livres, é necessário termos responsabilidade. No entanto, devido à pressa tida no final da aula, não deu para fazer uma conclusão interessante com os alunos. A docente diz que voltarão a abordar o assunto numa próxima sessão.

22/04/2025

9h

Os alunos chegam, sentam-se e, depois de cumprimentarem a professora, escrevem a rotina diária no caderno: a data, com a localidade e a estação, e o alfabeto em letra maiúscula e minúscula.

A professora passa pela secretária de cada aluno para verificar se os alunos estão a escrever bem a rotina e se fizeram o trabalho de casa que a mesma mandou para as férias. Houve alguns alunos que deixaram o manual de matemática na escola durante as férias e, por isso, não fizeram os TPC'S.

De seguida, fazem a correção do TPC. A professora projeta no quadro o manual interativo e preenche, no computador, as respostas com a ajuda dos alunos.

Os discentes estão muito participativos e demonstram um gosto especial por participar (a maior parte, ainda que sejam sempre os mesmos a fazê-lo). Têm muita vontade de acertar nas respostas e ficam muito contentes quando tal acontece. Pelo contrário, sentem uma certa frustração quando não acertam na resposta.

Na correção do TPC, alguns alunos explicam o seu raciocínio. Outros, apenas dizem uma resposta sem pensar ou sem usar nenhum raciocínio. Numa das perguntas, todos os alunos dizem a sua resposta em voz alta, ao mesmo tempo. As respostas varia muito, então, a professora pede silêncio e pergunta a cada aluno quantos dióspiros tem 1 caixa (exercício em questão). No entanto, quando

um aluno diz a resposta errada, os outros dizem, num tom de voz mais alto, a resposta que lhes parece ser a correta, ainda que muitos também não acertem.

Assim, a professora diz que, desse momento em diante, apenas os alunos com autorização da mesma poderão falar. E pede/pergunta a um aluno em específico as respostas às questões.

O exercício que estão a realizar requer que os alunos trabalhem com as tabuadas que os alunos ainda não conhecem (do 8 e do 10), como tal, a professora recorre às tabuadas conhecidas (do 2 e do 4) para os alunos chegarem às respostas. Procuram utilizar o dobro (2x).

Nos exercícios em que a professora percebe que os alunos têm maior dificuldade (com números maiores que 10), a professora recorre a algumas estratégias de adição para chegar aos resultados.

Como tal, utiliza alguns exemplos já conhecidos pelos alunos.

Há, no entanto, muitos alunos que não pensam num raciocínio antes de dizer as respostas. Os alunos gostam muito de participar, mas não pensam na qualidade da sua participação.

Durante a correção do TPC, os alunos deparam-se com a tabuada do 10 (que ainda não conhecem), então há um aluno que partilha uma descoberta que fez: todas as “10 caixas” (tabuada do 10), terminam com um “0” e começam com o número de frutas numa caixa ($1 \times 10 = 10$, por exemplo).

No final, desafiam-se os alunos, pedindo que observem se existe um padrão ou alguma sequência no exercício (sem nunca mencionar a palavra “sequência”). Um aluno identifica que todos os números são pares e, depois, percebem que são sempre +2 ou +4.

24/04/2025

9h

Depois da rotina matinal dos alunos, a professora entrega a cada um um desenho de um cravo para os alunos pintarem e colarem nos cadernos com o título “= 25 de abril de 1974 - o dia da Liberdade”.

De seguida, a docente pergunta aos alunos o que é o 25 de abril e porque é que é um dia especial, lembrado como o dia da liberdade.

Uma aluna demonstra um grande conhecimento sobre o tema e relata muito bem os acontecimentos do dia. Os restantes alunos, não sabem tanto.

Para além de contar algumas histórias e diferenças do antes e depois do 25 de abril, a professora menciona alguns personagens importantes da época. Ademais, a aluna R, que demonstra ter um grande conhecimento sobre o tema, revela alguns acontecimentos históricos que conhece. Alguns alunos, apesar de não saberem tanto, partilham alguns factos que já ouviram em algum lado, como, por exemplo: “havia músicas que eram proibidas”, “as meninas e os meninos não podiam estar na mesma escola”, “as professoras não podiam casa”, entre outros..

A professora partilha com os alunos como era uma aula e a escola antes do 25 de abril e. A maior parte dos alunos está interessada e gosta de participar. No entanto, compreende-se que os discentes tendem mais a participar com o que sabem, e sabem que está correto, do que questionar e partilhar conhecimento enriquecedor para a aprendizagem dos colegas.

Há ainda muitos alunos que não participam. Os alunos não aguentam muito tempo a ouvir a professora, pois, ao fim de alguns minutos de atenção, dispersam e ficam mais agitados.

14h

Depois do almoço, a professora põe um vídeo de um contador de histórias. Hoje, os alunos ouvem uma história sobre o 25 de abril. Algumas notas e observações durante a visualização do vídeo:

Aluno	Está atento à história	Está com a cabeça encostada (a descansar)	Faz outras tarefas	Outro
L				X (distráido, mas sem incomodar ninguém)
A		X		
L			X	
K			X	
A			X	
K			X	
E	X			
A			X	
R	X			
C	X			
E				X (ler um texto no manual)

M		X		
L		X		
P		X		
R	X			
N	X			
C		X		
A	X			
J	X			

Apesar de alguns alunos não estarem atentos e a ouvir a história sobre o 25 de abril (que foi uma história algo massuda para os alunos desta idade), os discentes conseguem estar calmos. Alguns encostam a cabeça (na mesa), outros ficam apenas a olhar para as ilustrações do livro ou a fazer outras tarefas, mas de forma individual e sem desestabilizar.

Observa-se que é um bom retorno à calma após a agitação que os alunos trazem da hora do almoço.

Diário de Bordo | Protocolo de Observação Naturalista

Escola: Escola Básica [REDACTED] | Ano: 2 | N.º de alunos: 20

Área curricular: Matemática | Temática: Multiplicação

Data: 22/04/2025 | Hora: 09:00/10:30 | Duração: 30 min

Contextualização: O grupo está a realizar a correção de um exercício do TPC das férias.

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
09:45	Um aluno bate com os pés no chão, perturbando a aula. A professora pergunta pelo culpado da ação. Imediatamente, vários meninos apontam o aluno culpado. A professora ordena para que o alunos pare com a ação.	Os alunos têm uma relação muito pobre uns com os outros, sendo conflituosos e apontando as falhas uns dos outros.
09:51	A professora questiona qual o dobro do número 48. Vários alunos tentam responder	

09:55	de forma imediata. As respostas dadas estavam incorretas. Um aluno consegue responder corretamente. Imediatamente, dois alunos afirmam que iam dizer a mesma resposta.	Os alunos estão tão ansiosos por falar e participar que não pensam nas suas respostas – Trabalho de grupo em que todos apresentam no final pode ser uma forma de motivar os alunos.
10:00	O professor estagiário propõe um pequeno desafio que continua o exercício a ser corrigido. Uma parte substancial dos alunos não está atento e não participa na discussão.	Existe uma parte dos alunos (aqueles que têm mais dificuldades) que não participam também por muitas das vezes realizarem trabalho diferente dos restantes – Trabalho de grupo pode vir a unir mais a turma.
10:16		

Diário de Bordo | Protocolo de Observação Naturalista

Escola: Escola Básica [REDACTED] | Ano: 2 | N.º de alunos: 20

Área curricular: Estudo do Meio | Temática: 25 de abril

Data: 24/04/2025 | Hora: 10:00/10:30 | Duração: 30 min

Contextualização: A professora promove uma discussão acerca do 25 de abril, pedindo aos alunos para explicar o que é que aconteceu nesse dia.

Tempo	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
10:01	Um aluno explica o 25 de abril (as pessoas antes não tinham liberdade e tinham que seguir o que o Presidente dizia. Um aluno vem ter com os estagiários a dizer que a colega do lado dele tinha dito que o seu desenho estava feio.	Os alunos não conseguem manter o seu foco durante muito tempo quando se trata de atividades de exposição ou de discussão. É necessário que os momentos de exposição sejam mais curtos e os de trabalho prático maiores, de modo a melhor rentabilizar a produtividade dos alunos.
10:04		
10:05		
10:06	Uma das alunas começa a falar, mas a professora repreende-a por não ter colocado o dedo no ar.	
10:08	A professora começa a explicar quem foi Mário Soares, a polícia política e alguns dos mecanismos de repressão do Estado Novo.	
10:09		
10:10		

10:12	Um dos alunos vira-se para os estagiários para falar e os estagiários pedem para ele se virar para a frente.	
10:14	Um dos alunos (1) pergunta o que é que é o Salazar.	
10:15	A professora passa uma das músicas que foram proibidas durante o 25 de abril.	
10:17	Uma das alunas não presta atenção à discussão e começa a escrever as palavras que tem escritas na parte de trás da sua t-shirt.	
10:24	Uma educadora do Jardim de Infância entra com um grupo de alunos em marcha a dizer, “Liberdade!”, repetidamente, e volta a sair da sala de aula.	
	Um dos alunos (1) pergunta como é que eram os brinquedos na altura da ditadura, mas a professora diz para ele se focar na aula e não nos brinquedos.	
	Professora: Quem é que começou o 25 de abril?	
	Aluno: O Papa Francisco.	
	A professora não consegue explicar os eventos do 25 de abril, porque os alunos interrompem a aula e não prestam atenção à escola.	

26/04/2025

Grelha de observação I Comportamentos de indisciplina

ALUNOS	COMPORTAMENTOS								
	Conversa clandestinamente	Intervém oralmente fora do tema/tópico em debate	Desloca-se pela sala sem razão aparente	Realiza atividades não relacionadas com o tema da aula	Brinca com o material escolar, captando a atenção dos colegas	Provoca os colegas, atirando-lhes papéis ou objectos diversos	Agride fisicamente	Agride verbalmente	Senta-se em posturas que o professor, anteriormente, já considerou inconvenientes
Ab. O.	N	N	S	N	N	N	N	S	S
Al. C.	N	S	S	S	N	S	S	S	S
Al. P.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A. S.	N	S	S	S	N	N	N	S	S
A. S.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
C. B.	N	N	N	S	N	N	S	N	N
S. R.	S	N	N	N	N	N	N	S	S
C. S.	S	S	S	S	S	S	S	S	S

D. G.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
E. S.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
J. R.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
K. B.	S	N	S	S	S	S	S	S	S
R. M.	S	N	S	S	S	N	S	S	S
R. S.	N	N	S	S	S	S	S	S	S
L. L.	N	N	S	N	N	N	S	S	N
L. V.	S	S	S	S	S	S	S	S	S
L. T.	S	N	S	S	S	S	S	S	N
M. A.	S	S	S	S	N	S	S	S	S
N. S.	N	S	S	S	S	S	S	S	S
P. P.	S	S	S	S	S	S	S	S	S

ANEXO Q - Entrevista à
professora cooperante

| " | | | " |

ENTREVISTA PROFESSORA COOPERANTE

Blocos	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	Solicitar autorização para gravação áudio Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Pedir autorização para a gravação do áudio da entrevista; Informar sobre o objetivo da entrevista; Assegurar o caráter anónimo dos dados.

<p>Professor</p>	<p>Caracterizar o percurso profissional do professor</p> <p>Conhecer as metodologias utilizadas</p>	<p>Qual a sua formação académica e qual a escola de formação inicial?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de base: Educação Física de 1º e 2º CEB. • No primeiro ano de trabalho, concorreu ao 1º CEB e ficou, até hoje, por gosto à profissão. <p>Quantos anos de serviço tem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 anos. <p>Há quanto tempo está nesta escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrou este ano, em setembro. No entanto, esteve de baixa médica entre novembro e janeiro. <p>Há quanto tempo é professora do 1.º Ciclo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 26 anos. <p>Com que modelo curricular se identifica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costuma seguir aquilo que fizer mais sentido no momento, com cada turma. Já utilizou o método das 28 palavras, método global, EKUI, etc.. Costuma fazer uma mistura de tudo e vai vendo o que faz mais sentido e o que é mais adequado. <p>Costuma variar a metodologia de ensino e o modelo curricular conforme os anos de ensino ou as turmas que acompanha?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depende dos alunos e da turma que tiver. Depende de muitos fatores.
------------------	---	---

		<p>Em situações de dificuldade de aprendizagem, como é que planeia quais medidas irá aplicar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É difícil. Tenta recorrer a estratégias diferentes, voltar a ver conteúdos passados, pensar no que pode fazer para ajudar os alunos, mas são muitos para ajudar e são muito difíceis. • Quando os alunos têm dificuldades, pede-lhes que se ajudem entre si e expliquem por palavras próprias. Os alunos costumam perceber melhor quando é um colega a explicar. <p>Como é que gere os conflitos dentro da turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É muito difícil. Muda os alunos de lugar, com pares menos conflituosos, por exemplo. Vê, no momento, o que será que é mais benéfico para o aluno e as consequências positivas que poderá trazer para a turma. <p>Qual o seu maior desafio enquanto professora? Ou qual a situação mais desafiante que já enfrentou?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma turma que teve há uns anos, em que era coordenadora, foi a mais desafiante - pelas exigências dos pais e pelos professores que tinham estado com a turma antes, que rebaixavam os alunos. As crianças não queriam aprender. O diretor acabou por pedir à professora cooperante para ir ajudar naquela turma e, no final, correu bem. • A última turma que teve também foi desafiante - turma que teve o 1º ano no covid. Mas também foi a turma de que gostou mais, por tê-la acompanhado do 1º ao 4º ano e ser uma turma muito autónoma.
--	--	---

Escola	Conhecer a escola e a inserção da mesma na instituição	<p>Existe trabalho colaborativo entre os docentes? De que forma e em que momentos acontece essa colaboração?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim, apesar de esta turma estar mais atrasada (devido a todas as alterações que aconteceram ao longo do ano), mas normalmente sim, vão partilhando entre colegas onde vamos e o que estão a fazer/trabalhar na sala e partilham fichas entre si. <p>Quantas turmas tem a escola? Quantos docentes e pessoal não docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 de 1º ano; • 3 de 2º ano (1 tem alunos de 4º ano); • 2 e 3º ano; • 3 de 4º ano.
--------	--	--

Turma	<p>Caracterizar os alunos</p> <p>Conhecer o funcionamento da turma</p>	<p>Como caracteriza a turma em termos de desenvolvimento?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fraca. Uma turma muito desmotivada, principalmente. Faltam rotinas de trabalho, são muito rebeldes, uns alunos vieram de outras turmas, estão sempre a entrar alunos novos, etc.. há muita instabilidade. <p>Quantos alunos com NEE tem na turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 alunos. <p>Quantos alunos com PLNM?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 alunos. <p>Que tipos de medidas são desenhadas para estes alunos, universais, seletivas e/ou adicionais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Têm apoio de uma professora da turma de acolhimento e, por vezes, algumas fichas adaptadas. <p>Quais as rotinas diárias da turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data, nome, estação do ano, alfabeto. • Antes, faziam leitura - a professora lia um livro e perguntava sobre a história. Também já fizeram o número do dia, mas terminou com essa rotina, pois os alunos demoravam muito tempo a concluí-la. <p>Existem mais atividades para além das estipuladas no horário?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não.
-------	--	--

<p>Processo Pedagógico</p>	<p>Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor</p>	<p>Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É difícil planificar. Como a professora já conhece a turma, sabe que nunca faz o que quer/planeia. Tem uma planificação simples, semanal, em que planeia o que pretende fazer. Olha, diariamente, para o que foi feito e o que não foi, e passa para o dia seguinte ou outra altura conveniente. <p>Costuma realizar trabalho de projeto com a turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Só fez uma vez com esta turma. Foi um projeto sobre as profissões. <p>A disposição da sala tem algum propósito? A disposição varia consoante o grupo que tem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já variou muito (2 a 2, em U, em grupos). A professora gosta do U e em grupo, mas não resultou com esta turma. É uma questão de experimentar umas semanas e mudar-se caso seja necessário. <p>Qual a metodologia que utiliza nas suas aulas? Qual utiliza, por exemplo, para a aquisição da Leitura e da Escrita?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalmente, o método das 28 palavras, mas varia consoante as necessidades e especificidades da turma. <p>Que técnicas e instrumentos de avaliação privilegia e quais os mais utilizados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de avaliação (com adaptação para alunos com NEE); • Fichas formativas, apenas sobre os conteúdos que estão a ser estudados no momento, pois a avaliação é contínua.
----------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none">• Fichas de avaliação só para os alunos em que está na dúvida do nível em que se encontram. <p>Essas técnicas e instrumentos são adaptados para alguns alunos? De que forma?</p> <ul style="list-style-type: none">• Sim, para os alunos com mais dificuldades e em risco de retenção.
--	--	--

Família	Conhecer a articulação do professor com a família	<p>Com que frequência realiza reuniões de pais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre que eles pedem ou semestralmente. No início do ano, tinha 2 horários (de manhã), semanalmente, para receber os pais, mas o diretor não autorizou, então deixou de conseguir oferecer tanta disponibilidade e passou para o final do dia. Normalmente, vêm quase todos os EE. • Por vezes chama alguns pais para falar sobre alguns casos específicos. • Telefone e email, estão sempre contactáveis entre escola e casa. <p>As famílias são incluídas nas atividades da escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costuma haver atividades com as famílias na escola. Este ano ainda não houve. Costumam ser no natal e no fim do ano. Muitas vezes, os alunos também levam para casa atividades para fazer com os pais. • Este ano vai haver no fim do ano. <p>Sente que há alguma criança que não tenha acompanhamento familiar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há muitos alunos sem acompanhamento. Há muitos pais que vão para outros países ou os pais não dão tanta atenção. Os alunos nunca têm material. <p>Como é que gere a relação com os Encarregados de Educação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões de pais, sempre que pedem. Estamos sempre em contacto
---------	---	--

<p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista</p>	<p>Encerramento da entrevista</p> <p>Reforçar o objetivo da entrevista</p> <p>Reforçar o caráter confidencial e anonimato dos dados</p> <p>Informação sobre o envio da transcrição da entrevista ao entrevistado</p> <p>Informar que o áudio será eliminado logo que a transcrição esteja concluída e validada pela entrevistada</p> <p>Agradecimento</p>
----------------------------------	-------------------------------	---

ANEXO R - Produções dos
alunos após os debates da
Hora do Conto

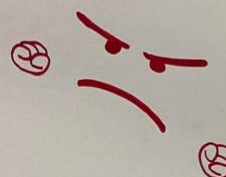
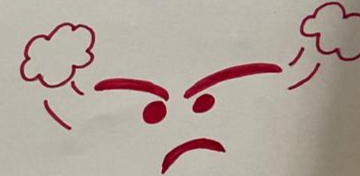
| ' ' | | ' ' |

coisas preciosas
e são preciosas
para nós.

Quando me sinto...

ZANGADO

O QUE FAZER?



tu nam gosto que me copias

refrescar
o corpo

correr ^{longo s}
^{tempo}

desenhar

bater com o pé no chão

gritar

estar com
quem gosta
de nós

ficar ^{respirar}
^{fundo}

respirar
fundo

ouvir
musica



A autoestima



pedir
ajuda

conhecer-me

descansar /
deitar-me

ir ao
médico

dizer coisas
boas sobre
mim

descobrir
os meus
talentos

ler um
livro

correr /
fazer desporto

De brincar com a
melica nicole b

Mural de ELOGIOS

eu gosto das minhas BEST ^{joy}

Eu gosto das minhas amiga ^{Manuê}

joy Melissa Kied Corda

amigo Caoligoto ^{Manuê}

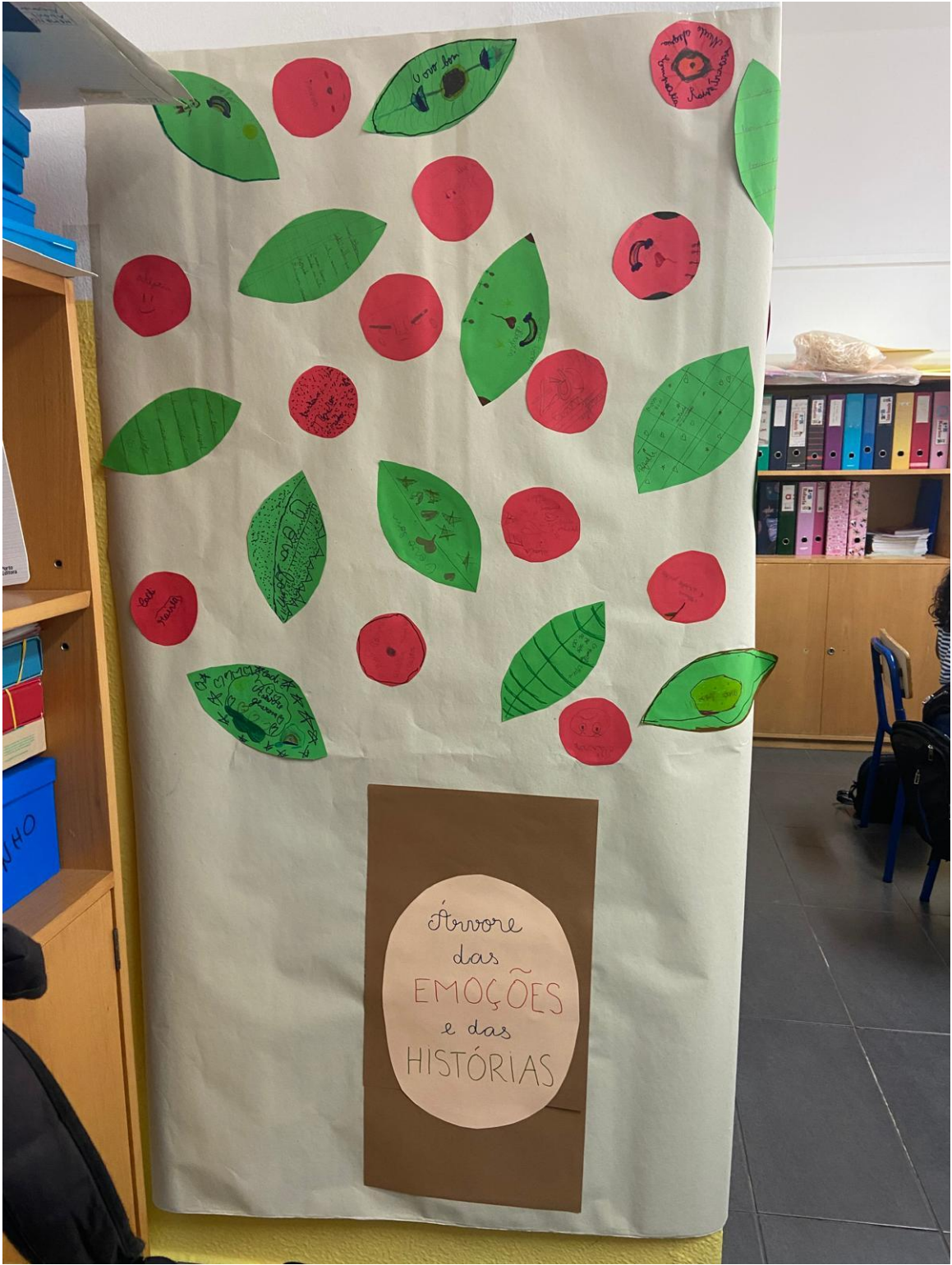
O leido <sup>de melissa e se melissa
gosto o gosto da Brancel
a minha amiga ^{o amigo o joy e a}</sup>
é bonito

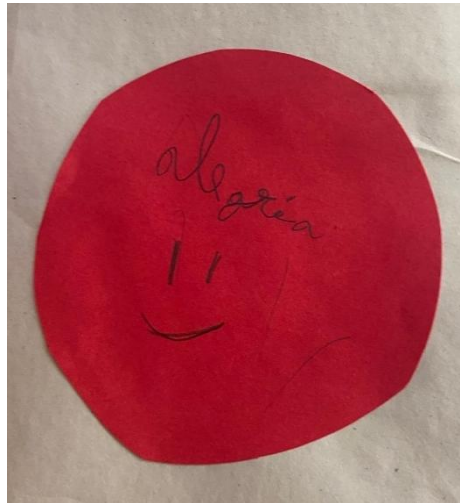
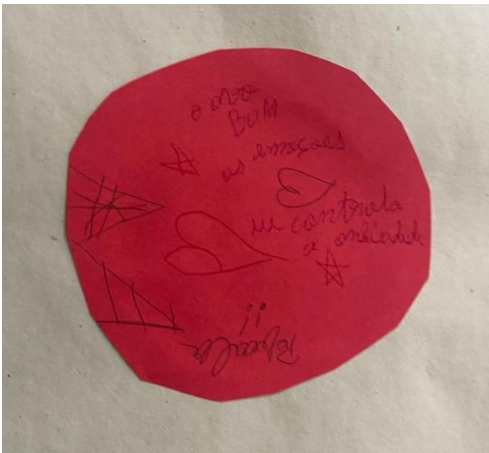
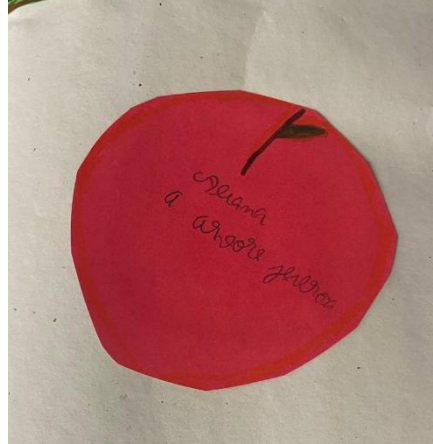
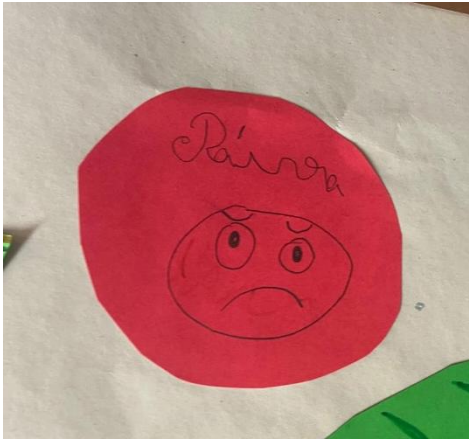
↓ melissa !!

Eu gosto da Rabeta e da joy e da minha irmã
e do Rayanne Sal e do Kenilson e do Dylan de
amozade e da Sillana

eu gosto de a ^{amozade} ~~la~~

e a joy elas são minhas irmãs ^{Rafella}
e brincam comigo !!







O ovo bom IIII IIII

A árvore generosa!

ajudarmo-nos uns aos outros

ensina a ser bom, a ajudar os outros e ser uma pessoa carinhosa

podemos ser amigo de qualquer pessoa

temos de ajudar todas as pessoas que precisam

conhecer os nossos amigos

o ovo é esperto (ajuda os outros e a si próprio)

quando temos amigos, não podemos deixá-los só porque nós crescemos (temos de cuidar, amar e apoiar os nossos amigos).

Momento de reflexão

O coelho que sabia ouvir II

respeitar os outros nos momentos mais importantes (quando estão tristes)

proteger os nossos amigos

ser amigo de todos (há espaço para todos os amigos)

não podemos afastar os nossos amigos porque eles têm coisas preciosas e são precisos para nós.

são a coisa mais preciosa que temos

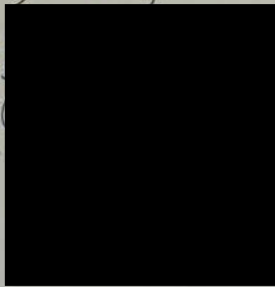
ANEXO S - Notas das
Assembleias de Turma

| | " | | "

Águas Livres, 13 de maio de 2025, hoje é terça-feira.

Assembleia de Turma

Parabéns
pelo BOM
COMPORTAMENTO



O que correu bem?

- O Bingo foi giro
- As tarefas
- Trabalho sobre as emoções

O que pode correr melhor?

- O comportamento
- Não fomos bons uns para os outros
- Podemos trabalhar mais
- Mais respeito pelas tarefas

O QUE GOSTAMOS	O QUE NÃO GOSTAMOS
<ul style="list-style-type: none"> - Estudar matemática; - Projeto Estudo do Meio; - Ler; - Fazer contas; - Trabalho de grupo; - Jogo das palmas; - Brincar com os amigos e os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fizemos barulho e não conseguimos ouvir os professores e os colegas; - Trabalhar em grupo; - Quando os outros meninos batem; - Comportamentos não apropriados; - Quando fazem queixinhas de nós.
OBJETIVOS PARA A PRÓXIMA SEMANA O que queremos melhorar?	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a levantar-nos apenas com autorização; - Aprender a fazer silêncio quando os professores pedem; - Aprender a trabalhar melhor no TTA: <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o ambiente necessário e adequado; - Cumprir o plano; - Pedir ajudar apenas quando precisamos. - Quando alguém se porta mal, realizar um trabalho específico entregue pelos professores. 	
PRÊMIO PARA A PRÓXIMA SEMANA	
Uma tarde de jogos no exterior.	

O QUE GOSTAMOS	O QUE NÃO GOSTAMOS
<ul style="list-style-type: none"> - Hora do Conto; - Ver o vídeo sobre os animais; - Jogar ao jogo da memória; - Fazer pares para o trabalho de escrita; - Ouvir música calma enquanto desenhamos; - Ir à biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando os colegas não nos deixam falar; - Quando falamos todos ao mesmo tempo; - Quando alguém não quer partilhar o material; - Ter de esperar muito tempo pela nossa vez; - Quando a sala estava muito barulhenta; - Quando os colegas mexem nas nossas coisas sem pedir.
OBJETIVOS PARA A PRÓXIMA SEMANA O que queremos melhorar?	
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar o braço antes de falar; • Estar atentos às instruções dos professores; • Ser mais cuidadosos com os materiais da sala; • Ajudar quem está mais distraído sem fazer barulho; • Cumprir o tempo das tarefas; • Ficar sentados quando é tempo de trabalho; • Escrever as regras da sala numa cartolina e pôr na parede da sala; • Resolver os conflitos com palavras calmas. 	
PRÉMIO PARA A PRÓXIMA SEMANA	
Uma tarde de jogos no exterior.	

O QUE GOSTÁMOS	O QUE NÃO GOSTÁMOS
<ul style="list-style-type: none"> - Escrever no cartaz dos elogios; - Jogar ao jogo dos pares de palavras; - A Hora do Conto; - Trabalhos de grupo (projeto EM); - Fazer cartazes para a sala; - Apresentar os trabalhos; - Cumprir as tarefas do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando os colegas não ajudam; - Quando há lixo no chão da sala; - Quando nos interrompem enquanto falamos; - Quando perdemos muito tempo a discutir; - Quando não temos tempo para acabar os desenhos; - Quando alguém risca o nosso trabalho.
OBJETIVOS PARA A PRÓXIMA SEMANA O que queremos melhorar?	
<ul style="list-style-type: none"> • Manter a sala arrumada e limpa; • Falar com mais calma uns com os outros; • Organizar melhor o material antes de começar as tarefas; • Esperar pela nossa vez nas tarefas e nas filas; • Terminar os trabalhos quando os professores pedem; • Cuidar do material da escola e dos colegas; • Ouvir os outros. 	
PRÉMIO PARA A PRÓXIMA SEMANA	
Brincar com brinquedos de casa trazidos por nós!	