



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**As Emoções: A Aplicação da Metodologia de Trabalho por Projeto no
Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ana Isabel Amaro Paiva de Andrada

Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Orientadora: Professora Especialista Paula Farinho, Instituto Superior de Ciências Educativas

outubro, 2020

Agradecimentos

É com um enorme orgulho que escrevo esta página, pois significa que não só consegui encerrar mais um capítulo da minha vida, como tenho a oportunidade de eternizar breves agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para esta minha conquista.

Em primeiro lugar, pois sem eles nada disto era possível, agradeço à minha mãe e ao meu pai por todo o amor, confiança, apoio e altruísmo. Serei para sempre agradecida por ser vossa filha.

Ao meu namorado André, mesmo que no futuro possamos seguir caminhos diferentes, agradeço-lhe o facto de ter estado presente nos momentos em que mais precisei, de me ter ajudado a ser uma pessoa mais leve e feliz. Obrigada por seres o meu melhor amigo.

Aos meus amigos, pelas conversas motivacionais e de desabafo que permitiram sentir-me compreendida.

O meu enorme agradecimento às professoras Celeste Rosa e Paula Farinho, pelas suas palavras de encorajamento, disponibilidade, orientações e críticas construtivas. Convosco esta experiência tornou-se ainda mais marcante.

A todos os professores com que me cruzei no ISCE, agradeço todos os conhecimentos partilhados.

Quero agradecer à educadora cooperante Ana Paula Santos e à professora cooperante Vera Gonçalves, por me permitirem a entrada nas suas salas e me darem liberdade para “experimentar”, por todos os diálogos e por me ajudarem a crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

Por último, mas não menos importante, agradeço às crianças de ambos os contextos, por me lembrarem, todos os dias, do que é ser-se criança: é ser-se alheio aos grandes terrores e problemas existentes, é ser-se genuíno, criativo, curioso e carinhoso só porque sim. Guardo cada um de vocês no meu coração.

Resumo

A temática das emoções, apesar de contemplada nos documentos orientadores dos educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acontece de uma forma muito sucinta, devendo por isso ser interligada com as várias áreas de conteúdo existentes (em EPE) ou componentes curriculares (em 1.º CEB). As emoções são uma característica intrínseca ao ser humano, e a sua exploração dá não só um maior sentido à nossa vida, como nos permite ter uma melhor relação connosco próprios e com os outros.

Uma vez observado que as crianças dos referidos contextos possuíam algumas fragilidades relacionadas com a temática das emoções, nomeadamente dificuldades em exprimirem o que sentiam e a existência de vários conflitos entre os seus elementos, procurámos desenvolver atividades que viessem a transformar essa realidade.

Assim, definimos, como objetivo geral, promover a Metodologia de Trabalho por Projeto enquanto estratégia para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Especificamente, pretendemos identificar, nas crianças e alunos, o conhecimento das emoções; descobrir o contributo do plano de ação, com as crianças e alunos, para o seu desenvolvimento e aprendizagem; e, por fim, perceber o papel do educador de infância e o papel do professor no desenvolvimento do plano de ação com as crianças e alunos.

Este estudo assentou numa investigação sobre a própria prática, onde integrámos apenas técnicas de cunho qualitativo. A investigação teórica foi, também, sustentada numa pesquisa empírica a partir da recolha de evidências despoletadas pela questão: *As plantas também sentem?* A implementação das atividades seguiram as características específicas da Metodologia de Trabalho por Projeto, contemplando as suas fases constituintes: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, avaliação e divulgação.

Concluimos que a Metodologia de Trabalho por Projeto, enquanto estratégia, se revelou verdadeiramente importante, permitindo que os alunos se tornassem agentes ativos na construção do seu saber emocional.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Emocional; Educação Pré-Escolar; Ensino das Emoções; Metodologia de Trabalho por Projeto.

Abstract

The theme of emotions, although included in the guiding documents of educators and teachers of the 1st Cycle of Basic Education, happens in a very succinct way, and should therefore be interconnected with the various existing areas of content (in EPE) or curricular components (in 1st CEB). Emotions are an intrinsic characteristic of human beings, and their exploration not only gives a greater meaning to our lives, but also allows us to have a better relationship with ourselves and with others.

Once it was observed that the children in these contexts had some weaknesses related to the theme of emotions, namely difficulties in expressing what they felt and the existence of several conflicts between their elements, we tried to develop activities with the purpose of transforming that reality.

Thus, we defined, as a general objective, to promote the Project Work Methodology as a strategy for the development of knowledge of emotions (name, recognize and understand the causes of emotions), in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. Specifically, we intended to identify, in children and students, the knowledge of emotions; discover the contribution of the action plan, with children and students, to their development and learning; and, finally, to understand the role of the childhood educator and the role of the teacher in the development of the action plan with children and students.

This study was based on an investigation about the practice itself, where we integrated only qualitative techniques. Theoretical investigation was also supported by empirical research based on the collection of evidence triggered by the question: *Do plants also feel?* The implementation of the activities followed the specific characteristics of the Project Work Methodology, contemplating its constituent phases: definition of the problem, planning and development of the work, execution, evaluation and dissemination.

We conclude that the Project Work Methodology, as a strategy, proved to be truly important, allowing students to become active agents in the construction of their emotional knowledge.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Emotional Education; Pre-School Education; Teaching Emotions; Project Work Methodology.

Lista de siglas ou acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NE – Necessidades Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

PES IV – Prática de Ensino Supervisionada IV

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice Geral

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	3
2.1. As emoções	3
2.1.1. O que são as emoções?	3
2.1.2. Quantas emoções existem?	6
2.1.3. A compreensão emocional	12
2.1.4. A importância da educação emocional nas escolas	14
2.2. A metodologia de trabalho por projeto	32
2.2.1. Etapas da metodologia de trabalho por projeto	34
2.2.2. Vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projeto	35
2.2.3. O papel da criança/aluno na metodologia de trabalho por projeto	36
2.2.4. O papel do educador/professor na metodologia de trabalho por projeto	37
3. Metodologia	39
3.1. Opções metodológicas	39
3.2. Plano de investigação	43
3.3. Caracterização dos contextos educacionais	47
3.3.1. Contexto de educação pré-escolar	47
3.3.1.1. Caracterização do grupo	48
3.3.1.2. Caracterização do ambiente educativo	49
3.3.2. Caracterização do contexto de 1.º ciclo do ensino básico	52
3.3.2.1. Caracterização do grupo	53
3.3.2.2. Caracterização do ambiente educativo	54
3.4. Sujeitos do plano de investigação	55
3.4.1. Contexto de educação pré-escolar	55
3.4.2. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico	60
3.5. Instrumentos de recolha e análise de dados	64
3.6. Plano de ação	72
3.6.1. Contexto de educação pré-escolar	72
3.6.2. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico	76
4. Apresentação e discussão de resultados	82

4.1. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas em contexto de educação pré-escolar.....	82
4.2. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas em contexto de 1.º ciclo do ensino básico.....	104
4.3. Triangulação dos resultados obtidos.....	118
5. Conclusões.....	126
5.1. Conclusões da dimensão investigativa.....	126
5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura.....	128
Referências Bibliográficas.....	131
Apêndices.....	139

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema do plano de investigação.....	45
Figura 2. Fases de investigação em ambos os contextos.....	46
Figura 3. Distribuição das crianças por sexos e idades.....	48
Figura 4. Planta da sala do contexto de EPE.....	50
Figura 5. Rotina diária da sala B.....	51
Figura 6. Distribuição dos alunos por sexos e idades.....	53
Figura 7. Planta da sala do contexto de 1.º CEB.....	54
Figura 8. Rotina diária da sala 2.º B.....	55
Figura 9. Informações sobre os participantes do contexto de EPE.....	56
Figura 10. Informações sobre os participantes do contexto de 1.º CEB.....	60
Figura 11. Critérios de seleção dos sujeitos para a investigação.....	64
Figura 12. Teia do plano de ação, em EPE.....	75
Figura 13. Teia do plano de ação, em 1.º CEB.....	80
Figura 14. Observação da planta.....	83
Figura 15. Criação das ilustrações.....	84
Figura 16. Escrita no computador.....	84
Figura 17. Construção da “Área das flores”.....	85
Figura 18. Resultado final da “Área das flores”.....	85
Figura 19. Criança a desenhar como a planta era ni início da experiência.....	87

Figura 20. Criança a escrever na cartolina	87
Figura 21. Criança a desenhar como a planta ficou no final da experiência	88
Figura 22. Resultados finais das cartolinas	88
Figura 23. Crianças a observarem o seu reflexo e a desenharem o que observam	92
Figura 24. Resultados finais dos trabalhos	93
Figura 25. Grupo a expressar a emoção da alegria ao som da música clássica	95
Figura 26. Pequeno grupo, a expressar a emoção da tristeza ao som de música clássica, enquanto as restantes crianças esperam ser chamadas para se juntarem a este	95
Figura 27. Questionamento acerca das várias figuras geométricas	97
Figura 28. Agrupamento das peças de acordo com o critério cor	98
Figura 29. Desenvolvimento de aprendizagens em torno do gráfico circular	100
Figuras 30. Construção do gráfico das emoções	101
Figura 31. Crianças à procura da sua mola	101
Figura 32. Marcação da emoção sentida	102
Figura 33. Gráfico das emoções disposto – “Área das emoções”	103
Figura 34. Leitura do livro	104
Figura 35. Aluno a ler um trava-línguas	106
Figura 36. Descrição do par, no caderno de Português	107
Figura 37. Desenho e pintura do rosto, com base na descrição feita pelo par	107
Figura 38. Colagem de lãs de diferentes cores	108
Figura 39. Imagens para o pictograma	111
Figura 40. Exploração do pictograma, no quadro da sala	112
Figura 41. Pictograma exposto na parede da sala de aula ..	112
Figura 42. Dramatização da Be., apresentando bastante qualidade	114
Figura 43. Dramatização da Ri, apresentando menor qualidade	115
Figura 44. Resolução dos exercícios de Matemática	115
Figura 45. Imagens retiradas dos vídeos que o D. enviou a dramatizar as situações propostas	117
Figura 46. Esquema relativo à triangulação dos dados	118

Índice de Apêndices

Apêndice A – Quadro com uma breve especificidade de cada uma das áreas de conteúdo das OCEPE	140
Apêndice B – Quadro com uma breve especificidade de cada uma das componentes curriculares do 1.º CEB	142
Apêndice C – Guião, transcrição e análise da primeira entrevista realizada à educadora cooperante	146
Apêndice D – Guião, transcrição e análise da primeira entrevista realizada à professora cooperante	157
Apêndice E – Guião, transcrição e análise da segunda entrevista realizada à educadora cooperante	166
Apêndice F – Guião, transcrição e análise da segunda entrevista realizada à professora cooperante	179
Apêndice G – Guião, transcrição e análise das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de EPE	188
Apêndice H – Guião, transcrição e análise das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB	211
Apêndice I – Guião, transcrição e análise das segundas entrevistas realizadas aos participantes de EPE	231
Apêndice J – Guião, transcrição e análise das segundas entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB	265
Apêndice K – Quadro com a calendarização e as aprendizagens a promover de todas as atividades realizadas, em EPE	296
Apêndice L – Quadro com a calendarização e os descritores de desempenho de todas as atividades realizadas, em 1.º CEB	299
Apêndice M – Planificação e materiais utilizados na terceira atividade desenvolvida para o plano de ação, em EPE	305
Apêndice N – Planificação e materiais utilizados na sétima atividade desenvolvida para o plano de ação, em EPE	311
Apêndice O – Planificação e materiais utilizados na oitava atividade desenvolvida para o plano de ação, em EPE	316
Apêndice P – Planificação e materiais utilizados na primeira atividade desenvolvida para o plano de ação, em 1.º CEB	320

Apêndice Q – Planificação e materiais utilizados na quarta atividade desenvolvida para o plano de ação, em 1.º CEB	337
Apêndice R – Planificação e materiais utilizados na sétima atividade desenvolvida para o plano de ação, em 1.º CEB	343

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II, Prática de Ensino Supervisionada III, Prática de Ensino Supervisionada IV e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final. Este tem por intuito ilustrar a investigação realizada no decorrer das mencionadas unidades curriculares.

A primeira Prática de Ensino Supervisionada referida (PES II) decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), num grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Por sua vez, as segundas Práticas de Ensino Supervisionadas mencionadas acima (PES III e PES IV) decorreram em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa turma de 20 alunos do 2.º ano de escolaridade, com crianças que apresentavam idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. No decorrer destas práticas desenvolvemos uma investigação sobre a própria prática assente na área temática das emoções.

Durante o período de observação-ação em PES II, observámos e definimos a problemática que desencadearia a presente investigação. No decorrer de um intervalo, reparámos que algumas crianças arrancavam flores do jardim e, depois de um pequeno diálogo, uma delas colocou-nos a seguinte questão: “As plantas também sentem?”. Esta questão levou-nos, inicialmente a desenvolver atividades que possibilitassem a aquisição do conceito “ser vivo” no grupo, progredindo, eventualmente, para a temática das emoções, a qual não só estava intrinsecamente relacionada com a questão acima referida, como esperaríamos que viesse a colmatar algumas fragilidades que o grupo apresentava, nomeadamente a dificuldade que algumas crianças tinham em exprimirem o que sentiam e a existência de constantes discussões entre os elementos do grupo. Também nos alunos do 1.º CEB existiam estas fragilidades e interesse pela temática, pelo que ficaram reunidas as condições para dar continuidade à presente investigação.

Neste sentido, relativamente ao objetivo geral, estabelecemos o seguinte: promover a Metodologia de Trabalho por Projeto enquanto estratégia para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), em contexto de EPE e 1.º CEB. Relativamente aos objetivos específicos da investigação, definimos os seguintes: identificar, nas crianças e alunos, o conhecimento das emoções; descobrir o contributo do plano de ação, com as crianças e alunos, para o seu

desenvolvimento e aprendizagem; e, por fim, perceber o papel do educador de infância e o papel do professor no desenvolvimento do plano de ação com as crianças e alunos.

Este relatório encontra-se estruturado em cinco partes fundamentais, mais especificamente: 1) a presente introdução, 2) o enquadramento teórico, 3) a metodologia, 4) a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, 5) as conclusões. A primeira parte está aqui exposta. Na segunda parte, fazemos a apresentação do enquadramento teórico relativo à temática de investigação. A terceira parte compreende não só as opções metodológicas para esta investigação, a caracterização dos contextos educativos em que decorreram os estágios pedagógicos, como a identificação e explicação dos instrumentos de recolha de análise de dados utilizados e a apresentação e justificação dos planos de ação. Na quarta parte apresentamos a descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas, assim como a triangulação dos resultados obtidos. A quinta e última parte, assenta nas conclusões da dimensão investigativa, mais especificamente na resposta à questão e objetivos da investigação e identificação das implicações desta para a prática profissional futura.

2. Enquadramento teórico

2.1. As emoções

Apesar de a temática das emoções estar cada vez mais a ser alvo de investigações e descobertas importantes, esta passou por um período de tempo em que foi bastante desvalorizada. Segundo Damásio (2013), nos finais do século XIX, Darwin, James e Freud foram pouco explícitos com as suas descobertas, resultando, ao longo da maior parte do século XX, numa desacreditação por parte dos laboratórios, referindo que a emoção era demasiado subjetiva e vaga. “Estava no polo oposto à razão, indubitavelmente a mais excelente capacidade humana, e a razão era encarada como totalmente independente da emoção. (...) Os românticos colocavam a emoção no corpo e a razão no cérebro” (Damásio, 2013, p.59). Nos últimos anos, uma nova geração de cientistas abraçou novamente a temática, deixando de ser aceite a suposta oposição entre emoção e razão, havendo, inclusive, certos trabalhos do laboratório de Damásio (2013) que “mostraram que a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor” (p.61).

2.1.1. O que são as emoções?

As emoções estão, normalmente, associadas a um comportamento físico, sendo o rosto, uma das várias partes do corpo humano, pela qual estas podem ser expressas. A emoção é uma característica intrínseca ao ser humano e por isso é universal e transcultural. Mora e Sanguinetti (2004) definem “emoção” do seguinte modo:

Uma reacção comportamental e subjectiva produzida por uma informação proveniente do mundo externo ou interno (memória) do indivíduo. É acompanhada de fenómenos neurovegetativos e o sistema límbico é parte importante do cérebro estando relacionado com a elaboração de comportamentos emocionais (p.129).

Numa linha de pensamento idêntico Damásio (1999) acrescenta:

As emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente do seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida (p.72).

Segundo o autor, apesar de as emoções e os sentimentos surgirem como sinónimos, a relação entre ambos é muito limitada, uma vez que a emoção é um conjunto de reacções corporais,

automáticas e inconscientes, derivada dos estímulos provenientes da situação em que nos encontramos inseridos. Por sua vez, o sentimento surge quando temos conhecimento das nossas emoções, isto é, quando as nossas emoções são transportadas para determinadas partes do nosso cérebro, onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal. “(...) o termo *sentimento* deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis” (Damásio, 2013, p.63).

Alzina (2014) corrobora com Damásio, expondo que

una emoción se activa a partir de un acontecimiento. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario; consciente o inconsciente. Un acontecimiento interno puede ser un pensamiento o algo tan prosaico como un dolor de muelas que anticipa la visita al dentista (p.1).

Podemos, desta forma, afirmar que as emoções são mecanismos que movem e nos ajudam a viver, interagir com o mundo e conosco próprios, dando-nos a possibilidade de planificar e decidir, em qualquer momento, o percurso da nossa vida. As emoções são a base principal de todo o processo de racionalização e tomada de decisões, tornando-se por isso extremamente importante as escolas valorizarem também o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças que as frequentam, pois, as emoções fazem parte da nossa vida e é preciso saber viver com elas. De acordo com Damásio (2013), todos os seres humanos, sem exceção, têm emoções, estão atentos a estas nos outros, têm passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e dirigem as suas vidas, grande parte, em prol da emoção da felicidade, tentando evitar as emoções desagradáveis. Também os animais têm emoções

no entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios, e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial (Damásio, 2013, p.55).

Segundo o autor, é impossível controlar as emoções como queremos e nem sempre estamos conscientes de determinado indutor de uma emoção, dando, inclusive, como exemplo, o facto de muitas vezes o ser humano encontrar-se num estado de tristeza e não ser capaz de explicar o porquê de se encontrar nesse estado, uma vez que “as emoções podem ser induzidas de uma maneira não consciente e aparecem no self consciente como não motivadas” (p.69). O autor apresenta ainda o facto de conseguirmos, apenas em parte,

controlar a expressão de algumas emoções, havendo sempre alguma coisa que falha, como o tom de voz ou a configuração dos músculos faciais. Damásio (2013), refere mesmo que “travar a expressão de uma emoção é tão difícil como evitar um espirro” (p.70) e que “podemos educar as nossas emoções, mas não suprimi-las completamente, e os sentimentos interiores que vamos tendo são as melhores testemunhas do nosso insucesso” (p.71).

É certo que existem várias formas de expressar a mesma emoção, no entanto são mais as semelhanças existentes entre as pessoas de várias partes do mundo e de diferentes culturas, do que as diferenças. E são estas semelhanças que permitem que a arte, a literatura, a música e o cinema atravessem fronteiras com tamanha facilidade.

Mas qual é afinal a função biológica das emoções?

De acordo com Damásio (2013), ela é dupla, sendo que “a primeira função consiste na produção de uma reação específica para a situação indutora” e “a segunda função (...) é a regulação do estado interno do organismo, de tal modo que este possa estar preparado para essa reação específica” (p.76). O autor refere que a evolução arranjou uma resposta, a emoção, para certos grupos de estímulos, sejam eles perigosos ou valiosos, provenientes do meio externo ou interno. É graças a isto que, apesar de existirem inúmeras variações encontradas em diversos indivíduos e culturas que somos capazes de prever, com algum êxito, que determinados estímulos irão produzir determinadas emoções. Damásio (2013) menciona ainda que “as emoções são curiosas adaptações que fazem parte integrante do mecanismo através do qual os organismos regulam a sua sobrevivência (...) [estas] produzem comportamentos bastante razoáveis, sob o ponto de vista da sobrevivência” (pp.76-77). Numa perspetiva idêntica, Goleman (2006), refere que “as nossas emoções, afirmam, guiam-nos, quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto – perigo, grandes desgostos, (...) fundar uma família. Cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação” (p.20). Se analisarmos a própria palavra, chegamos a essa conclusão: “A (...) raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* – “mover” – acrescida do prefixo “e-“, que denota “afastar-se” o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato” (Goleman, 2011, p.31).

2.1.2. Quantas emoções existem?

A verdade é que desde a antiguidade até aos dias de hoje que se elaboram listas sobre estas e, Damásio (2013, p.73), vem referir que, para além de existirem as cinco *emoções* ditas *primárias* ou *universais* - a alegria, tristeza, medo, cólera ou raiva e aversão ou repulsa - existem ainda as chamadas *emoções secundárias* ou *sociais*, como a vergonha, a culpa, o ciúme ou o orgulho, e as *emoções de fundo*, como o bem-estar ou o mal-estar, a tensão ou a calma. Segundo o referido autor, existe uma espécie de critério de seleção para que se considere determinado fenómeno uma emoção, neste caso, existe uma base biológica comum subjacente a todos estes fenómenos, nomeadamente:

1. As emoções formam um padrão e “todas desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno”. As emoções dizem só respeito à vida de um corpo e a finalidade destas é ajudá-lo a manter-se vivo;
2. Apesar de a cultura e a aprendizagem alterarem a forma como exprimimos as nossas emoções, estas são “processos biologicamente determinados, dependentes de dispositivos cerebrais estabelecidos de forma inata e sedimentados por uma longa história evolucionária”;
3. São uns dispositivos que se iniciam ao nível do tronco cerebral e progridem para as partes superiores do cérebro, que produzem as emoções;
4. “Todos estes dispositivos podem ser ativados automaticamente, sem deliberação consciente”;
5. O corpo é usado como teatro por parte de todas as emoções e as diversas respostas emocionais são responsáveis por profundas modificações, sendo que o conjunto destas “constitui o substrato para os padrões neurais que eventualmente se tornam nos sentimentos de emoção”.

Já Goleman (2011), vem referir que

há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las. Os pesquisadores continuam a discutir sobre precisamente quais emoções podem ser consideradas primárias (...) ou mesmo se existem de fato essas emoções primárias (p.337).

Uma vez que não pretendemos identificar aqui todas as emoções existentes, optámos por seleccionar as consideradas por Damásio (1999, 2013) como as emoções mais universais, as quais são não só possíveis de identificar nas crianças, no seu quotidiano, como entendemos serem as mais pertinentes para o desenvolvimento do nosso estudo.

A alegria, a tristeza, o medo, a raiva e a aversão

A **alegria**, de acordo com Lazarus e Lazarus (1994), faz parte das emoções provocadas por condições de vida favoráveis. Todos queremos experienciar e partilhar este tipo de emoções, pois estão, quase sempre, associadas ao receber e ter o que queremos, assim como a usufruir de uma sensação agradável. Relativamente à expressão facial que demonstramos aos outros prende-se, normalmente, com o franzir da glabella, a elevação das sobrancelhas e pálpebras superiores e inferiores, a dilatação ligeira e semicerrar dos nossos olhos, a contração das nossas têmporas e a elevação da raiz e das zonas laterais do nosso nariz, a contração para cima e para trás das nossas bochechas, o alargamento e subida dos cantos da nossa boca e, por fim, o esticamento do nosso queixo (Freitas-Magalhães, 2007).

Dito isto, Lazarus e Lazarus (1994) apontam para uma perspetiva interessante do termo “alegria”, afirmando que a mesma é usada em dois sentidos bastante distintos. O primeiro prende-se com o facto de quando questionamos alguém acerca do quão feliz está, a resposta é, normalmente, sobre o seu bem-estar de uma forma geral, em vez de se referir à emoção de se sentir feliz. Isto é, as pessoas tendem a fazer uma estimativa do seu bem-estar num determinado momento da sua vida, ao contrário de se focarem no momento e perceberem se aconteceu algo particular que as deixou, efetivamente, feliz. Tal como todas as emoções, a felicidade não é algo constante, sendo esta ideia corroborada pelos autores, quando referem que “we may feel happy at a given moment, but minutes later our state of mind could change in response to other events” (p.90).

Apesar de o nosso bem-estar e a nossa felicidade não serem o mesmo, os autores referem que estes dois conceitos estão sem dúvida interligados, uma vez que, se estivemos, de uma forma geral, bem a todos os níveis da nossa vida, e se alguma atitude menos boa acontecer (um insulto por exemplo) ela não nos irá quase afetar. No entanto, se a nossa vida estiver sombria, se nos sentirmos constantemente infelizes, mesmo que recebamos um elogio sincero, esse não será suficiente para ultrapassar o nosso negativismo e nos sentirmos felizes

no momento. Apesar disto se poder aplicar a todas as emoções, é sobretudo visível na emoção da felicidade e na emoção da tristeza, tal como Lazarus e Lazarus (1994) referem: “the capacity of an event to induce either of these emotional states is enhanced or muted by our overall life situation. What makes us feel happy is more complicated than it seems” (p.91).

Dito isto, é possível concluirmos que o nosso bem-estar e a sensação de felicidade influencia o nosso dia a dia, a forma como funcionamos e agimos para com os outros. Necessitamos que haja momentos bons nas nossas vidas, de modo a podermos sentir que estamos a progredir em direção os nossos objetivos de longa-duração. No fundo “feeling happy is a by-product of the continuing process of being personally involved and committed, for whatever reason, in what we are doing” (Lazarus & Lazarus, 1994, p.96).

Por sua vez, a **tristeza**, ao contrário da emoção anterior, faz parte das emoções provocadas por condições de vida desfavoráveis. Os autores referem que a tristeza parece ser, na maioria das vezes, mais um estado de espírito do que uma reação emocional a algo que aconteça. Quando estamos com um estado de espírito triste é, por vezes, difícil de explicar o porquê de estarmos a agir de determinada maneira, no entanto quando isso é desencadeado por alguma ação ou acontecimento, torna-se mais fácil. Apesar de quando estamos tristes parecer que, tão cedo, não iremos ter outro estado de espírito ou não será desencadeada outra emoção, a tristeza é fundamental na nossa vida. Sem ela, não seríamos capazes de experienciar felicidade, de parar e pensar se aquilo que estamos a fazer é realmente o melhor para nós e para os que nos rodeiam ou não. Estas ideias são corroboradas por Goleman (2006), ao referir que

uma das principais funções da tristeza é ajudar-nos a adaptarmo-nos a uma perda significativa, como a morte de alguém querido ou um grande desapontamento. A tristeza acarreta uma quebra de energia e do entusiasmo pelas actividades da vida, sobretudo diversões e prazeres e, à medida que se acentua e se aproxima da depressão, abranda o metabolismo do corpo. Este recuo introspetivo cria a oportunidade para chorar uma perda ou uma esperança frustrada, avaliar as suas consequências para a vida da pessoa e, quando a energia regressa, planear novos começos (p.23).

Podemos considerar por isso que a emoção da tristeza tem uma função adaptativa, uma vez que possibilita o sujeito a avaliar as origens dos problemas, a procurar suporte social e a auxiliar no desenvolvimento e melhoramento das relações interpessoais. Tal como acontece

com a emoção da alegria, a tristeza também tem expressões faciais específicas, sendo elas: descaimento e ligeira união das sobrancelhas; descaimento das pálpebras superiores e contração das inferiores; contração das narinas, fazendo um movimento descendente; dobra da raiz do nariz para baixo; fecho e contração da boca e tensão na zona do queixo, podendo o mesmo franzir (Freitas-Magalhães, 2007). Apesar do acima referido, relativamente ao facto da ativação da emoção da tristeza acarretar benefícios aos sujeitos que a sentem, é imprescindível sabermos regular esta emoção, pois, caso contrário, esta poderá levar-nos a problemas futuros, sendo o mais conhecido a depressão.

A seguinte emoção universal a abordar é o **medo**. Esta emoção está sobretudo associada ao perigo, tendo a função de proteger os sujeitos de determinados riscos que possam ocorrer. Segundo Schoen e Vitale (2012) o medo está presente desde o nascimento, sendo muito comum na infância e na adolescência, algo que é previsível tendo em conta todas as novas situações que estes têm que ultrapassar, desde as mudanças anatómicas dos seus corpos às situações que exigem uma capacidade cognitiva e emocional que estes ainda não adquiriram. Dentro desta linha de pensamento, as autoras referem que “our fears are influenced by age, sex, culture, socioeconomic class and level of cognitive development, in addition to other variables of an individual or social nature (p.75).

O medo é uma das emoções básicas mais estudadas pelos investigadores (Ekman, 2011; Goleman, 2006) e Freitas-Magalhães (2007) identifica nesta algumas características, sendo elas a ansiedade, a apreensão, o nervosismo, a preocupação, o perigo e o pavor, mencionando ainda que esta emoção tanto pode ser extraordinariamente breve como pode perdurar durante um longo período de tempo, sendo que essa intensidade depende da ameaça. Ekman (2011), acrescenta ainda que quando sentimos medo, seja ele de que tipo for, é difícil sentirmos ou pensarmos em alguma outra coisa durante algum tempo. A nossa atenção fica focada apenas na ameaça e, quando esta é imediata, focamo-nos nela até a eliminarmos ou, se percebermos que tal não é possível, o nosso medo pode transformar-se em pavor e, conseqüentemente, em ataques de pânico. Dentro desta linha de pensamento, Goleman (2006) esclarece algumas das repostas fisiológicas que o nosso corpo manifesta quando se sente ameaçado:

Com o *medo*, o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda de fluxo sanguíneo (...). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se, nem que seja por um brevíssimo instante, talvez para ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reacção. Circuitos dos centros emocionais desencadeiam um fluxo de hormonas que colocam o corpo em estado de alerta

geral, mantendo-o tenso e preparando-o para a acção, e a atenção fixa-se na ameaça presente para melhor avaliar que resposta dar-lhe (p.23).

Ekman (2011), refere ainda que, para cada uma das emoções existentes, existem pessoas que as gostam de vivenciar e as que não as toleram, havendo também várias pessoas que, apesar de não procurarem viver a emoção, também não a consideram, particularmente, tóxica. Podemos transpor esta ideia para a emoção do medo quando verificamos a existência de pessoas que procuram atividades que o suscitam, como ver filmes de terror ou realizar atividades radicais, ou quando nos apercebemos que existem pessoas que tomam iniciativas extremas para evitar sentir esta emoção, revelando o quão diferente o ser humano é.

Segundo Lazarus e Lazarus (1994), “anger, envy and jealousy are among the most powerful and socially troublesome emotions” (p.13) Sendo a **raiva** uma característica central das nossas vidas sociais e o fio que unifica estas “nasty emotions”, os autores referem que o grande problema com esta emoção é o que fazer com a mesma, a situação que a provocou e ainda o facto de, normalmente, o nosso primeiro impulso ser retaliar, ao lidar com a situação que magoou/afetou o nosso ego. As pessoas descrevem esta emoção como uma sensação de tensão muscular e calor interior, manifestando-se muitas vezes pelo rubor na face, aumento do ritmo respiratório e cardíaco.

Com a *ira*, o sangue flui para as mãos, tornando mais fácil pegar numa arma ou bater num inimigo; o ritmo cardíaco aumenta e uma descarga de hormonas como a adrenalina, gera uma onda de energia suficientemente forte para permitir uma acção vigorosa (Goleman, 2006, p.23).

A raiva, e a expressão agressiva subjacente a esta, pode, facilmente, prejudicar as relações humanas, no entanto, a nossa sociedade vê-la como algo inevitável e necessária de ser expressa, visto que, caso isso não aconteça, vai inevitavelmente “crescer” e “infestar-nos”. “If we fail to understand the anger that may lie behind what we are doing, we may not be able to stop the ultimate harmful impact on ourselves and our loved ones” (Lazarus & Lazarus, 1994, p.20). No entanto, é comum o ser humano também ficar com raiva quando se encontra perante uma injustiça, mesmo quando esta não está diretamente ligada a si ou a alguém que conheça. De acordo com os autores, tal acontece pelo facto da existência de um mundo sem justiça ser profundamente ameaçador para nós e, perante tais evidências de injustiça, sentimos como se estivessem a atacar a nossa própria identidade, levando-nos ou não a retaliar de uma forma agressiva.

Central to the emotion of anger, and to others, is the fact that the personal meaning given to events controls the emotion felt and how well it is coped with. In the case of anger, its control or escalation is up to the person who is experiencing it (Lazarus & Lazarus, 1994, p.27).

Podemos, assim, concluir que a raiva é uma emoção que todos possuímos e é quase inevitável de ser expressa, é uma emoção que nos permite agir perante algo que se interpõe no nosso caminho, figurativamente e literalmente, ou no caminho de pessoas que conhecemos ou não, uma vez que “our commitments extend beyond ourselves to others, and to meanings and ideas we cherish” (Lazarus & Lazarus, 1994, p.20).

Por último, a emoção que iremos abordar é a **repulsa**. De acordo com Ekman (2011), a aversão só surge como uma emoção distinta pouco antes da adolescência, referindo que as crianças mais pequenas são fascinadas por esta emoção. Existe, segundo o autor, uma ideia interessante relativa a esta emoção, nomeadamente o facto de a repulsa poder ser suspensa ou completamente alterada, derivado ao amor que se sente por um outro ser. A repulsa é, sem dúvida, uma emoção negativa, uma vez que a mesma não nos provoca quaisquer sensações agradáveis, mas, apesar disso, o autor defende que o ser humano é mais fascinado por esta emoção do que por emoções que causam apenas sensações agradáveis.

Dito isto, uma das funções mais importantes da aversão é ajudar-nos a remover e/ou a deixar-nos mais cautelosos em relação a atividades que podem ser, de uma forma literal ou figurativa, tóxicas para nós, sendo que as reações dos nossos corpos são idênticas em qualquer parte do mundo, tal como refere Goleman (2006):

Em qualquer parte do mundo a expressão de *repulsa* é igual e emite uma mensagem idêntica: algo nos ofende o paladar ou o olfato, ou mesmo metaforicamente. A expressão facial de repulsa – o lábio superior repuxado para os lados e o nariz levemente franzido – sugere uma tentativa primordial, conforme Darwin observou, de tapar as narinas contra um odor ofensivo ou cuspir um alimento venenoso (p.23).

Ekman (2011), no final do seu livro, faz uma sùmula acerca das características comuns observadas nas emoções, que consideramos serem pertinentes, sendo que o mesmo corrobora com o mencionado por outros autores referidos neste trabalho:

- Todos vivenciamos as mesmas emoções, mas de formas diferentes, uma vez que cada um de nós é único;

- Um episódio emocional é normalmente breve, podendo, por vezes, demorar apenas alguns segundos. Se a sensação perdurar durante algumas horas estamos perante um estado de ânimo e não uma emoção;
- Não escolhemos as emoções que vivenciamos nem como as vivenciamos, elas simplesmente acontecem.
- O desejo de vivenciar determinada emoção motiva-nos a agir de determinada forma.

2.1.3. A compreensão emocional

Para criarmos e sustentarmos o bem-estar emocional junto das crianças, é necessário reconhecermos as emoções, uma vez que só desta forma passamos a tomar consciência das mesmas, levando-nos a uma melhor perceção e controlo, e compreendendo por isso o que os outros estão a sentir.

Segundo Goleman (2011), o ser humano possui dois cérebros, duas mentes e dois tipos diferente de inteligência, em que uma é do tipo racional e outra do tipo emocional, sendo que o intelecto apenas funciona no seu melhor se existir o último tipo de inteligência referida – a emocional. Esta, de acordo com o mesmo autor, é

a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (p.60).

Estas capacidades, como é evidente, diferem de pessoa para pessoa. No entanto é a nossa inteligência emocional que determina o nosso potencial para aprender estas aptidões, as quais são distribuídas por cerca de cinco domínios diferentes (Goleman, 2011, pp.70-71):

1. “Conhecer as próprias emoções. [A] autoconsciência – reconhecer um sentimento *enquanto ele ocorre* – é a pedra de toque da inteligência emocional”, uma vez que é esta capacidade que permite as pessoas terem uma maior noção daquilo que realmente sentem e terem um maior controlo sobre as suas vidas.
2. “Lidar com as emoções. Lidar com os sentimentos para que sejam apropriados é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência”, sendo que quem possui esta capacidade tem uma maior facilidade em afastar a ansiedade ou a tristeza, recuperando muito mais depressa de acontecimentos menos afortunados que a vida providencie.

3. “Motivar-se. (...) As pessoas que têm essa capacidade tendem a ser mais produtivas e eficazes em qualquer atividade que exerçam”.
4. “Reconhecer emoções nos outros. A empatia, outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é a «aptidão pessoal» fundamental”.
5. “Lidar com relacionamentos. A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros”.

A compreensão emocional está presente durante toda a nossa vida, surgindo sobretudo na EPE, nas relações sociais das crianças com os seus pares e adultos, tornando-se por isso cada vez mais capazes de identificar expressões e situações emocionais, assim como verbalizarem, com fluência e coerência, acerca das suas emoções e das dos outros, sobretudo se forem estimulados nesse sentido (Denham, Zoller & Couchoud 1994). Com o avançar da idade, à semelhança do que acontece na compreensão de tantos outros temas, as crianças realizam inferências mais complexas relativamente às emoções, compreendendo a existência de culpa, orgulho, gratidão, etc. em alguém e como essas emoções são experienciadas.

A autorregulação emocional

É esta compreensão das emoções, através das expressões faciais dos outros e de si própria, como do reconhecimento e compreensão de situações que causam determinada/s emoção/emoções, a base das competências emocionais mais complexas, como a autorregulação emocional (Smith & Walden, 1999). Esta ideia é sustentada por Sinclair-Harding, Vuillier e Whitebread (2018), que vêm referir a importância de trabalhar entre outras competências, a autorregulação, importantíssima para a gestão das nossas diferentes emoções, sendo as crianças capazes de aprender tais capacidades desde muito cedo. “Self-regulation allows students to understand and regulate their own thoughts, behaviours and feelings and organise this knowledge towards taking greater responsibility for their independent learning. Researchers and teachers are discovering how capable preschoolers are at learning such skills” (Sinclair-Harding, Vuillier & Whitebread, 2018, pp. 340-341). Meltzer (2011), refere ainda que os autorreguladores proficientes conseguem, não só controlar os seus impulsos e atenção, como conseguem planear, definir objetivos, organizar, monitorizar e autoavaliarem-se em várias fases da sua aprendizagem, sendo este tipo de pessoas as que têm mais sucesso na escola e no resto das suas vidas. No entanto, de modo a que as crianças sejam capazes de se autorregularem é necessário conhecerem aquilo que têm,

efetivamente, que autorregular, validando assim a importância da nossa temática. De acordo com Goleman (2006) a capacidade de nos autorregularmos, de nos acalmarmos a nós mesmos, por exemplo, é uma habilidade essencial na nossa vida, sendo que pensadores psicanalíticos como John Bowlby e D.W. Winnicott, veem-na mesmo como uma das ferramentas psíquicas cruciais. “A teoria postula que as crianças emocionalmente saudáveis aprendem a acalmar-se a si próprias tratando-se a si mesmas como os pais as tratavam, o que as deixa menos vulneráveis às comoções do cérebro emocional” (Goleman, 2006, p.83).

Sem dispor de funções de auto-regulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada (Fonseca, 2016, p.366).

Por último, importa referir e não esquecer que, apesar de ser essencial controlar e gerir as nossas emoções, sobretudo as perturbadoras, para o nosso bem-estar, não é de todo viável acharmos que podemos ser ou estar constantemente num estado de felicidade plena. Todas as emoções são importantes na nossa vida e todas devem ser experienciadas, de uma forma equilibrada (Goleman, 2006).

2.1.4. A importância da educação emocional nas escolas

Segundo Alzina (2016) até aos finais dos anos 90 a expressão educação emocional era, praticamente, desconhecida, sendo que as primeiras publicações sobre este tema apenas começaram a surgir a partir de 2000. Desde então tem-se feito um trabalho considerável neste campo e hoje em dia falar de *educação emocional* passou a ser habitual.

No entanto, são vários os educadores/professores que descuram a importância de abordar temas e desenvolver competências de foro psicológico, mais concretamente na área da formação pessoal e social, dando mais importância ao desenvolvimento da leitura, escrita, etc., até porque esta temática (a das emoções) não se encontra, praticamente, explícita nos documentos orientadores dos educadores e professores do 1.º CEB.

Para além da importância intuitiva que possamos facilmente atribuir a um bom desenvolvimento emocional, recentes investigações começaram a destacar a importância da compreensão emocional no tratamento da ansiedade (Southam-Gerow & Kendall, 2000), sucesso académico (Trentacosta, Izard, Mostow & Fine 2006) e maior competência social

no que concerne ao relacionamento com os seus pares (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000). Alzina (2016) vem corroborar tais afirmações e acrescenta, inclusive, outros fatores positivos: “Adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico” (p.1).

Uma vez que nós, seres humanos, somos animais sociais, dispendo por isso de cognição social e inteligência emocional, é perfeitamente normal que as emoções “(...) arrastem uma dinâmica interpessoal muito profunda” (Fonseca, 2016, p. 366). Segundo o autor, as emoções dão sentido à nossa vida, uma vez que é graças a elas que as pessoas, seja de que faixa etária forem, procuram tarefas e ocupações que lhes permitam sentir-se bem, evitando, por oposição, situações em que se sintam mal. As emoções fizeram parte da nossa evolução enquanto espécie, e continuarão a fazê-lo, assim como do desenvolvimento de cada fase da nossa vida, sendo uma parte imprescindível da aprendizagem humana. Nesta ótica surge a educação emocional, a qual não visa educar, mas auxiliar na satisfação pessoal e social. Goleman, (2011) reforça que um "ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura" (p.309), acrescentando ainda que

a ideia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular — não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são "perturbadas", mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança (p. 309).

Alzina (2016) adiciona que

la educación emocional, como proceso continuo y permanente, debe estar presente desde el nacimiento, durante la educación infantil, primaria, secundaria y superior, así como a lo largo de la vida adulta. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se prolonga durante toda la vida (p.2)

Portugal e Laevers (2018) também corroboram com as ideias acima, quando referem que

trabalhar emoções ajuda as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva. Crianças que têm a possibilidade de explorar e lidar com emoções (...) através de atividades específicas que permitem reconhecer certas emoções, por exemplo, através de sinais físicos, expressões faciais ou comportamentos, nomear, diferenciar e aceitar diferentes emoções, sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de formas mais genuínas às situações (p.136).

Por sua vez, Gottman e DeClarie (1999), realçam outro facto importante e que podemos considerar como mais uma razão para a educação emocional ser abordada nas escolas:

(...) Nas relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...) (p.202).

Goleman (2006) refere a preocupação que os educadores atravessam com os maus resultados que os seus alunos obtêm em Matemática, em leitura, etc., no entanto estes perceberam que existe uma deficiência mais alarmante nas suas crianças, que é a iliteracia emocional. Neste sentido, o autor refere que “os anos pré-escolares são cruciais para a aquisição destas capacidades, e há provas de que alguns destes programas, quando bem dirigidos (...), podem ter efeitos sociais e emocionais benéficos que chegam a prolongar-se até ao início da idade adulta (...)” (p.347).

Deste modo, um profissional de educação deve entender que a educação emocional vai para além de educar com afeto, esta encara as emoções e os sentimentos como valores. Podemos assim afirmar que o estudo relativo às emoções nos jardins de infância, assim como nas escolas de 1.º ciclo, 2.º ciclo etc., exige três grandes mudanças: que o educador/professor tenha consciência da importância de abordar e desenvolver tal temática, tendo que ir além das suas “obrigações” predefinidas (ensinar a ler, a escrever etc.); que as escolas embarquem nesta viagem e potenciem um espaço favorável ao ensino das emoções; e que as famílias e as pessoas da comunidade se envolvam ainda mais com os jardins de infância/escolas. Tal é também defendido por Goleman (2006), quando refere que

muitos programas de literacia emocional incluem aulas especiais para os pais, com o objetivo de instruí-los a respeito daquilo que os filhos estão a aprender, não só para completar o que é ministrado na escola, mas também para ajudar os pais que sentem essa necessidade de lidarem mais eficazmente com a vida emocional dos filhos. (...) [Isto] significa ligar a escola, os pais e a comunidade numa teia mais unida. Aumenta[ndo] a probabilidade de aquilo que as crianças aprendem nas aulas de literacia emocional não ficar limitado à escola, mas em vez disso ser praticado, experimentado e apurado nos desafios da vida quotidiana (p.356).

Tal como várias outras temáticas, os educadores/professores devem estar sensíveis ao facto de que todas as crianças possuem experiências do passado, nomeadamente do seu contexto

familiar, e que estas podem nem sempre ser as mais benéficas para o seu desenvolvimento emocional:

A vida familiar é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional; (...) esta aprendizagem emocional funciona não só através das coisas que os pais dizem e fazem directamente às crianças, mas também dos modelos que oferecem no modo como lidam com os próprios sentimentos e com aqueles que passam entre marido e mulher. Alguns pais são professores emocionais muito dotados; outros são péssimos (Goleman, 2006, p.244).

O desenvolvimento emocional das crianças em Educação Pré-Escolar

Tal como mencionado acima, desde o nascimento que as crianças começam a desenvolver respostas emocionais, e por isso a experienciar componentes, ainda que básicas, da experiência emocional, seja através de comportamentos expressivos, como a imitar as expressões faciais dos adultos mais presentes nas suas vidas (Field & Walden, 1982). Esta primeira associação entre as emoções e as expressões faciais começa a ser realizada por volta dos dois anos e meio, altura em que também começam a desenvolver a sua capacidade linguística, sendo a mesma necessária para interações eficazes no futuro. Este sistema de descodificação continua a ser desenvolvido até aos cinco anos de idade, apesar de, nestas idades, continuar a ser mais fácil para as crianças avaliarem expressões de felicidade e tristeza do que de emoções mais complexas (Field & Walden, 1982). No entanto, caso as crianças cresçam em famílias onde exista um diálogo rico e os estados emocionais sejam frequentemente questionados/abordados, é muito provável que, com seis anos de idade, sejam capazes de aferir acerca de emoções que não lhes são familiares, em pessoas que lhes são próximas (Cardoso, 2011).

É também por volta dos três/seis anos, que as crianças começam a relacionar as experiências sentidas no momento com a memória das experiências passadas, compreendendo também, embora progressivamente, que há medida que o tempo passa a intensidade de uma emoção diminui. Nesta faixa etária as crianças também começam a perceber que algumas situações podem remeter para algumas lembranças e reativar as emoções sentidas (Nunes, 2012).

Todos estes desenvolvimentos naturais ficam ainda mais potenciados com a entrada das crianças no contexto de EPE, sobretudo um de qualidade. De acordo com Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013), a importância da EPE para o sucesso, de uma forma geral, das crianças e do próprio sistema educativo, tem vindo a ganhar consciência em Portugal. A partir de 1996 houve uma maior preocupação com a EPE, acompanhada de uma

expansão de rede pré-escolar pública, num aumento de número de crianças a frequentar o referido contexto, na aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e ainda na adoção de regras comuns para todos os jardins de infância (públicos, privados com e sem fins lucrativos), através da tutela pedagógica única do Ministério da Educação (ME).

A EPE adota um crucial papel na construção da identidade da uma criança enquanto futuro membro de uma sociedade, no sentido que uma das funções específicas é a de estimular a criança para todas as suas potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, sendo que serão estes aspetos que irão determinar a personalidade de cada criança. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é durante este contexto que a criança adquire inúmeras aprendizagens, tornando-se por isso fundamental o educador criar um espaço educativo propício a isso mesmo, pois

a escola é a primeira experiência social da criança, a sua primeira saída do meio familiar. Pela primeira vez tem de enfrentar relações humanas e afirmar a sua actividade num outro meio que não o da família. (...) É uma prova importante para a sua evolução (...) (Muralt, 1976, citado por Catarreira, 2015, p.19).

De acordo com o Artigo n.º 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro são objetivos da EPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

De modo a dar resposta aos objetivos referidos acima, foram elaboradas as OCEPE, sendo que as mesmas, apesar de se basearem nos referidos objetivos, “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5).

Contrário ao conceito, completamente desatualizado, de uma criança ser uma “tábua rasa” ou uma “folha em branco”, que pressupõe uma pedagogia transmissiva e burocrática, a criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo. Assim, o educador deve partir das experiências das crianças e valorizar os seus saberes e competências, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades.

Dahlberg, Moss e Pence (2008) referem que os investigadores identificam, cada vez mais, as crianças como membros competentes e informados da sociedade, capazes por isso de construir o seu próprio conhecimento. A Convenção dos Direitos da Criança (1990) também reconhece este papel ativo da criança, quando refere que a mesma tem o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de pensamento, de consciência e de religião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado. Cabe ao educador fazer a gestão e garantir todos estes direitos, estimulando ainda o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças do seu grupo, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, etc.

Estas ideias estão também presentes no Despacho n.º 9180/2016, o qual tem os mesmos princípios do despacho anterior – Despacho n.º 5220/97 –, que enuncia os principais fundamentos das OCEPE, publicadas pelo ME. São fundamentos, a par do reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, a articulação das diversas áreas do saber, a cooperação e a diversidade.

No entanto, importa referir que, tais fundamentos e princípios educativos a ter em conta na ação de um educador de infância, apenas acontecem se: o educador tirar partido da diversidade existente no seu grupo de crianças; adotar práticas pedagógicas distintas, de forma a responder às características de todo o grupo; promover o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; aceitar e valorizar cada criança; estimular o brincar, a partir de diversos materiais, apoiando as escolhas, explorações e descobertas de cada criança; abordar diferentes áreas de forma integrada e globalizante; e ainda estimular a curiosidade

de todas, criando condições para que as mesmas “aprendam a aprender”, sempre num clima de parceria com os outros, adultos e crianças. Tal é sustentado por Merewether e Fleet (2014), quando referem que: “Sociocultural theory draws attention to the role of social context and social meaning in learning and suggests that children, from birth, construct their understandings in partnership with others, both adults and children” (p.898).

Posto isto, e considerando que a educação é a forma predileta de preparar as crianças para a vida, torna-se fundamental aplicar o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas estão presentes ao longo da nossa vida. Portugal (2009) reforça esta ideia quando refere a necessidade que os educadores de infância têm em estabelecer um contacto primeiramente emocional com as crianças, de modo a ganharem a sua confiança e fazendo com que esta deseje partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões. Só quando o educador for capaz disto é que conseguirá aceder aos significados e motivações das crianças.

(...) procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades. A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas actividades, perceber o significado dos seus actos e que questões é que se lhe levantam (Portugal, 2009, p.13).

O currículo na Educação Pré-Escolar

O currículo é um instrumento imprescindível para a melhoria das decisões educativas, traduzindo-se como um processo de construção e desenvolvimento persistente de práticas, que procura responder a objetivos, significados e valores. Tais ideias são corroboradas por Pacheco (2003), quando refere que

o currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos. Dentro desta perspectiva dinâmica e processual, o currículo, e todo o processo do seu desenvolvimento, é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas (p.6).

Em EPE, formalmente, não existe um currículo a cumprir, mas antes um documento de orientações com uma natureza programática – as OCEPE. “Na verdade, embora se pretenda constituir uma referência comum para que todos os educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas, o próprio documento adverte para o facto de não poder ser considerado um programa (...)” (Dionísio & Pereira, 2006, p.600). E, segundo Silva (1977), as OCEPE “diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais

gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (p.13).

Segundo Silva et al. (2016), o educador é quem gere o “currículo”, cabendo-lhe a função de ir ao encontro dos interesses das crianças, desenvolver aprendizagens com sentido, isto é, aprendizagens que as crianças sejam capazes de utilizar noutras situações, criar disposições favoráveis para que estas continuem a aprender e orientando a forma como as mesmas olharão para o seu futuro. Na EPE, pretende-se também que as crianças aprendam a aprender, ou seja, que se desperte em todas elas o gosto pela descoberta.

Apesar de na EPE os educadores não terem um plano rígido para organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico, devem conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (N.º 1 da Parte II do Anexo n.º 1 do Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto).

Deste modo, compete ao educador identificar o nível de desenvolvimento inerente às atividades planificadas e colocadas em prática, refletir e proporcionar situações estimulantes, atendendo ao bem-estar emocional das crianças. Para que tal seja possível é importantíssimo e crucial o educador começar por observar o grupo que tem, registar e documentar para depois poder planear e avaliar. Este planeamento irá ajudar, por sua vez, a prever e antecipar o que é mais importante desenvolver com as crianças, devendo sempre valorizar as formas de aprender e progressos das mesmas. Importa ainda referir que este planeamento e avaliação pode e deve ser feita com todo o grupo, e ao longo de todo o processo é importantíssimo a participação de outros profissionais e das famílias das crianças, enriquecendo desta forma todo o processo educativo.

De acordo com Silva et al. (2016), as “áreas de conteúdo” não incluem somente conhecimentos, mas diferentes tipos de aprendizagem, atitudes, disposições e saberes-fazer. Desta forma, permitem às crianças efetuarem aprendizagens significativas, sendo capazes de as utilizar noutras situações. São áreas em que se expõe o desenvolvimento humano ao longo da vida e que referem várias formas de organizar a intervenção do educador e as experiências que o mesmo pode/deve proporcionar às crianças. Estas áreas dividem-se em diversos domínios, que, por sua vez, se subdividem em subdomínios, de forma a especificar os fundamentos e os princípios de toda a educação de infância. Em apêndice encontra-se um

quadro com uma breve especificidade de cada uma das áreas de conteúdo das OCEPE (Apêndice A, p. 140).

A distinção entre áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente (Silva et al., 2016, p.31).

Relativamente à forma como o desenvolvimento emocional é contemplado nas OCEPE, este efetivamente acontece, de uma forma sucinta, ao longo do documento. São enunciadas algumas aprendizagens a promover relacionadas com a temática, quer na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social – “Expressa as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros” (Silva et al., 2016, p.35) – , como na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no subdomínio da Dança – “Cria oportunidades para as crianças expressarem, através da dança, sentimentos e emoções a partir de situações da vida real, imaginadas ou sugeridas, histórias, canções, imagens, etc.” (Silva et al., 2016, p.59). Este facto permite ao educador verificar a relevância da exploração das emoções, assim como perceber que é possível realizar uma articulação entre as várias áreas de conteúdo.

Dito isto, faremos de seguida uma análise idêntica a esta, mas relacionada com o contexto de 1.º CEB.

O desenvolvimento emocional das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Todas as crianças eventualmente crescem, tanto fisicamente como psicologicamente, e com isso novas capacidades ficam potenciadas. Segundo Cardoso (2011), será durante o 1.º ciclo que as crianças aprenderão a considerar, descrever e relacionar conceitos entre as partes e o todo, e será essa aptidão emergente de inferir que tornará as crianças capazes de contruir perceções mais estáveis sobre os seus traços psicológicos e internos, assim como dos outros. Será também esperado que as crianças, com a entrada no referido contexto, sejam capazes de regular as suas emoções, conceito esse abordado neste trabalho (Nunes, 2012).

Segundo a autora, é apenas a partir dos seis/oito anos que as crianças conseguirão descrever situações que provocam duas emoções, uma seguida da outra, e sobretudo da mesma

valência. Por outro lado, crianças com 10 anos terão maior capacidade para incorporar dois sentimentos opostos numa única situação, algo que se deve à maturidade associada à referida faixa etária. É também por volta dos oito anos que as crianças começam a compreender a íntima relação existente entre emoções positivas e ações moralmente boas, assim como entre emoções negativas e ações censuráveis (Nunes, 2012).

Gottman e DeClarie (1999) acrescentam ainda que as crianças dos oito aos doze anos de idade

começam a relacionar-se com um grupo social mais amplo e a entender a influência social. (...) Ao mesmo tempo verifica-se um desenvolvimento cognitivo e as crianças aprendem o poder do intelecto sobre a emoção. (...) As crianças nesta idade precisam de se sentir ligadas emocionalmente aos pais e necessitam da orientação benéfica que essa ligação traz consigo (pp. 211-212).

O ensino básico (EB) é uma etapa de carácter obrigatório, gratuito e universal, uma vez que abrange todos os indivíduos. É também nesta etapa que é concretizado, de uma forma mais ampla, o princípio democrático, promovendo-o ao nível individual de todos os cidadãos, assim como preparando-os para uma intervenção mais consciente e útil na comunidade (Departamento de Educação Básica, 1998).

De modo a fundamentar o projeto curricular desenvolvido, surgem vários objetivos do EB, explícitos nos artigos 7º e 8º da Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (pp. 3-4), entre eles:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formatação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Assim, de acordo com o Departamento de Educação Básica, 1998, o EB possui três grandes objetivos gerais, sendo eles:

- Criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso das personalidades dos alunos, tendo em conta as descobertas progressivas de interesses, aptidões e capacidades que proporcionam uma formação pessoal, tanto ao nível individual como social.
- Proporcionar a aprendizagem e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha consciente das vias escolares ou profissionais que se seguirão.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que proporcionem uma formação de cidadãos conscientes e participativas numa sociedade democrática.

São ainda referidos diversos objetivos específicos, para cada um dos objetivos gerais mencionados acima, referindo que os mesmos devem ser entendidos “(...) como objetivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (p.20). É ainda mencionado que, com o objetivo de evitar a compartimentação e a rutura na sequência do processo formativo, uma vez que se pretende que o mesmo seja sempre integrador, não foram definidos objetivos específicos para cada um dos três ciclos do EB.

Dito isto, importa referir o que diversos autores entendem por currículo, especificando depois o subjacente ao 1.º CEB.

O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando pensamos na definição de currículo, nem sempre é fácil referirmos apenas uma, visto que esta pequena palavra é alvo de diversas interpretações e, por isso, de diversos significados. No entanto, existe algo comum a praticamente todas as definições de currículo educativo, que é o facto de este ter como objetivo a construção e/ou desenvolvimento de

diversas aprendizagens nos estudantes. É também um plano organizado e fornecido pela escola e um ponto de partida para a vida adulta, pressupondo vários objetivos, processos e meios.

De acordo com o Despacho n.º 5907/17, de 5 de julho:

[O] currículo dos ensinos básico e secundário, [são] o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória» [e] o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (pp. 2-3).

Tais ideias são corroboradas por diversos autores, tais como Januário (1988), o qual refere que o currículo é algo bastante abrangente, possuindo um vasto campo de estudo e investigação, uma vez que se constitui como um local de síntese, onde vários contributos específicos são integrados com vista a que o seu conhecimento não seja parcial.

Zabalaya (1997), refere uma ideia idêntica quando menciona que o currículo é o conjunto dos pontos de partida, dos objetivos que se desejam alcançar e daquilo que temos que fazer para que os mesmos sejam alcançados; são os vários conhecimentos, atitudes, competências, etc., que consideramos essenciais serem expostos, desenvolvidos e adquiridos na escola, ano após ano.

Por sua vez, Ribeiro (1990), indica que o currículo é “(...) um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (p.17). O mesmo autor refere que o currículo é a base de qualquer sistema educativo, uma vez que proporciona aprendizagens diversificadas para a geração que o utiliza, modos de pensar e investigar distintos, devendo, por isso, ser alvo de reflexão constante. Por fim, segundo o autor, o currículo é algo organizado e reconhecido em matérias ou disciplinas, assim como associado a diversas experiências educativas, permitindo, ao longo de várias gerações, transmitir variados saberes.

É possível afirmar que em ambos os contextos educativos, EPE e 1.º CEB, existe um currículo, apesar de no primeiro contexto não ser considerado um plano tão rígido como no segundo. Dito isto, existem outras semelhanças e diferenças entre estes dois ciclos educativos, as quais serão abordadas de uma forma breve.

Começando pelas semelhanças, segundo Formosinho et al. (2016), podemos mencionar que, ambos os ciclos educativos têm como base institucional as idades dos alunos a quem se dirigem e que os profissionais destes não são só professores de determinadas disciplinas, mas sim professores de crianças, com quem despendem quase todo o seu tempo escolar, e cujo principal objetivo é desenvolver conhecimentos.

Relativamente às diferenças, é possível referirmos que a profissão de professor de educação primária é muito mais antiga, existindo há mais de dois séculos, que a profissão de educador de infância, sendo que esta última esteve, durante vários anos, conectada a uma dimensão de cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde, ao contrário de uma dimensão educativa intencional. Felizmente esta ideia já se encontra ultrapassada, havendo antes, nos dias de hoje, a opinião que o 1.º CEB é, em vez de um ciclo inicial, um ciclo intermédio de educação básica, uma vez que, em vários países, a iniciação à escrita, à leitura e ao cálculo é feita na EPE.

Esta transformação faz com que a transição entre os ciclos educativos se torne um problema, emergindo a necessidade de se promover uma continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, algo que se torna bastante difícil devido à permanência de uma pedagogia transmissiva na educação primária. De acordo com Formosinho et al. (2016), este tipo de pedagogia pressupõe a memorização de diferentes conteúdos e a sua fiel reprodução por parte das crianças, sendo que estas e, em casos extremos, o professor, deixam de ser o centro, passando a ser sim os materiais utilizados para o referido tipo de pedagogia.

Assim, podemos resumir que a pedagogia transmissiva pressupõe que o professor ensine os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo e da mesma forma, a todos os alunos, não existindo a diferenciação pedagógica característica da EPE, nem a partilha dos saberes que os alunos já possuem para a exploração de outros do seu interesse. Esta não participação das crianças, na construção do processo da sua aprendizagem, torna-se numa das principais diferenças da forma como é gerido o currículo no 1.º CEB, e numa das principais mudanças que se têm vindo a implementar. Isto porque a figura do professor continua a ser aquela que ensina e dirige, e a do aluno aquela que trabalha e cumpre as regras necessárias, não havendo espaço para o mesmo escolher, decidir, refletir e/ou trabalhar em grupo, mas sim para obedecer, fazer o que é solicitado e estar calado (Formosinho et al., 2016).

Dito isto, importa mencionar que, não é por os professores se guiarem por um documento um pouco mais rígido que devem descurar: a criação de estratégias para interligar as várias

componentes curriculares, algo que é possível e é crucial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos; a exploração de diferentes conteúdos a partir dos interesses, ideias e saberes dos alunos; o uso de uma pedagogia diferenciada, uma vez que todas as crianças continuam a ser distintas umas das outras; as diferentes formas que se pode organizar a sala e/ou o grupo, com vista ao desenvolvimento de diferentes capacidades e atitudes.

De acordo com o Departamento de Educação Básica (1998), o plano curricular do 1.º CEB respeita um modelo de ensino globalizante e privilegia o desenvolvimento integral de estudo e atividades, tudo a cargo de um único professor. É referido ainda que a exploração de todas as componentes curriculares e seus programas, devem desenvolver experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, fazendo-se, sempre que possível, a ponte com a vida e o mundo do trabalho, garantindo, deste modo, o sucesso escolar de cada aluno.

Relativamente às componentes curriculares existentes no 1.º CEB, todas elas têm domínios (no caso da Matemática e do Português) ou blocos (no caso das outras disciplinas), os quais se subdividem em conteúdos, e estes, por sua vez, subdividem-se em objetivos e descritores de desempenho (no caso da Matemática e do Português), de modo a ajudar os professores a se concentrarem no que é essencial e a delinearem melhor as suas estratégias de ensino. Também para este contexto, em apêndice encontra-se um quadro com uma breve especificidade de cada uma das componentes curriculares do 1.º CEB (Apêndice B, p. 142).

Apesar de todas as componentes curriculares estarem, de certo modo, separadas umas das outras, é possível a sua articulação. Esta é referida como essencial, sobretudo no documento “Organização Curricular e Programas”, no entanto não é explícita, isto é, em nenhum documento é referido, concretamente, uma forma prática de realizar essa interligação, existindo esse trabalho acrescido para o professor, o qual, muitas vezes, não é capaz de o fazer por falta de experiência e formação nesse campo.

A articulação entre as várias componentes curriculares é, efetivamente, possível e, segundo o Departamento de Educação Básica (1998), uma das componentes que se encontra na interseção de todas as outras é o Estudo do Meio, servindo de mote e motor para a exploração e aprendizagem de conteúdos das outras componentes curriculares. A educação não é algo estanque, mas sim alvo de constantes alterações e, como tal, os currículos também têm que ser atualizados, com vista a que os conceitos abordados façam sentido para as crianças com

quem os exploramos, melhorando desta forma a qualidade do ensino. Com base nisto, nos últimos anos, surgiram alguns documentos que vieram contribuir para a mudança do modo como os professores olham para o currículo e o colocam em prática, sendo eles: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo*, que serão abordados e analisados de seguida.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O documento supracitado surgiu devido à necessidade de haver uma espécie de guia de organização para todo o sistema educativo, onde os professores, caso sintam necessidade, podem consultar o que é, efetivamente, relevante que os alunos do séc. XXI aprendam, as estratégias que podem ser usadas, assim como as metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento de natureza transversal e de carácter inclusivo, garantindo que todos os saberes dos alunos são orientados por princípios, valores e por uma visão explícita.

O documento tem como principal enfoque os alunos da presente geração, o crescimento destes a todos os níveis, sedimentando uma cultura científica e artística com uma base humanista. Visa também auxiliar todos os que, de uma forma direta ou indireta, têm responsabilidades na educação, orientando-os na tomada de decisões relativamente ao currículo a colocar em prática, consciencializando-os também que essas mesmas decisões devem ter uma visão de futuro nos jovens do nosso tempo.

Os Programas e as Metas Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico

Nas implicações práticas do documento anterior observa-se uma grande ligação e centralidade na componente curricular de Estudo do Meio, referindo-se, de certo modo, que podemos partir desta para a abordagem de todas as outras. No entanto o programa em vigor desta componente curricular está, não só, desatualizado, como é várias vezes colocado de parte, dando-se sobretudo ênfase às componentes curriculares de Português e Matemática. Estas duas, ao contrário do Estudo do Meio e de todas as Expressões (Físico-Motora, Plástica, Dramática e Musical), devem ser planificadas com base nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e nas Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico,

homologadas em 2012 e 2013, respetivamente, enquanto que as segundas devem ser planificadas tendo por base o livro “Organização Curricular e Programas”, cuja 2ª edição remete à data de 1998, havendo uma diferença de 14/15 anos entre os documentos supracitados. Esta diferença é grande e torna-se abismal no que concerne à educação, uma vez que esta é uma área em constantes alterações (ou assim devia ser), visto ter que (ou devia) atender às necessidades das crianças e alunos dos dias de hoje e não os da geração passada.

De acordo com o documento supracitado, cabe ao professor selecionar e listar os conjuntos de objetivos de ação que façam sentido ser explorados em conjunto com os seus alunos, tendo em conta os níveis de aprendizagem destes. Cabe igualmente ao professor articular conjuntos de atividades do mesmo programa ou de programas diferentes, criando um currículo interdisciplinar e integrador, em cooperação com os próprios alunos. Apesar de estas capacidades, relativamente ao professor, serem referentes a um de há 14/15 anos atrás, é possível afirmar que, nos dias e escolas de hoje, tal ainda é muito pouco visível. Os professores continuam a usar como principal recurso o manual escolar, esquecendo-se que a grande maioria dos temas associados aos conteúdos que devem ser abordados em conjunto com os alunos, não são do interesse destes e, por isso, não irão constituir-se em aprendizagens significativas para os mesmos. Para além do uso recorrente do manual, também é muito raro encontrarmos professores que criem interligações entre as várias componentes curriculares num único dia, havendo sim diferentes conteúdos do currículo explorados em diferentes componentes curriculares sem qualquer ligação e coerência entre si.

Com o objetivo de tornar tudo o referido mais exequível, assim como melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, foram então homologadas as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, em 2012 e 2013, respetivamente. Nestes documentos foram ainda introduzidas algumas alterações relativas a algumas correções formais, assim como houve uma preocupação acrescida em torná-los mais viáveis para os alunos do 1.º Ciclo:

- No caso do programa de Português, nos domínios da Leitura e Escrita, consideram-se alguns géneros e textos como essenciais, passando alguns outros a opcionais. Teve-se, ainda em mente a sua organização, de modo a “(...) delinear o perfil de um falante e de um

escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.3);

- No caso do programa de Matemática, procurou-se criar um currículo de aprendizagens progressivas, de forma gradual, assim como partir de algo mais concreto para só depois serem aprofundados conceitos mais abstratos, respeitando, deste modo, os ritmos dos próprios alunos e promovendo o gosto por esta ciência e o rigor que lhe está associado.

Assim, é possível concluir que os documentos referidos anteriormente surgiram com o objetivo de apoiar os professores no que é essencial, ajudando-os a delinear as melhores estratégias de ensino. No entanto, tal como também já foi aludido, falta redigir este tipo de documento para as restantes componentes curriculares.

Em relação à forma como o desenvolvimento emocional é contemplado no currículo do 1.º CEB, este acontece de uma forma muito fugaz, na componente curricular de Estudo do Meio, em apenas um ano de escolaridade (3º ano), sendo que nem são as emoções a temática abordada, mas sim os sentimentos – “Reconhecer alguns sentimentos (amor, amizade...) e suas manifestações (carinho, ternura, zanga...)” (Departamento da Educação Básica, 1988). Deste modo impera a necessidade de se realmente reformular este documento, uma vez que ao não ser contemplado o desenvolvimento emocional em nenhum documento curricular de 1.º CEB, faz com que haja mais probabilidade de não ser um conteúdo trabalhado pelos professores do referido contexto.

Aprendizagens Essenciais

De acordo com Peralta e Roldão (webinar, 4 de dezembro, 2017), ao longo dos anos o currículo tem aumentado, embora o conhecimento associado ao mesmo não tenha sofrido assim tantas alterações, levantando, deste modo, alguns dilemas. A extensão dos programas faz com que o currículo ensinado seja previsível, isto é, os professores com o objetivo de “cumprirem” o currículo (o qual raramente o é, devido precisamente à extensão do mesmo), não têm tempo/espço/oportunidade para ensinarem, organizarem e/ou decidirem sobre o processo e estratégias de ensino. Surge então uma solução, ou pelo menos algo que visa alterar, em parte, o anteriormente referido, que é o emagrecimento do currículo. As autoras fazem a comparação com o ser humano, pois, tal como acontece connosco, quando queremos emagrecer o objetivo é retirar o “excesso” e manter o essencial, sendo essa mesma a

interpretação que se deve dar à expressão “emagrecimento curricular”. Ao emagrecermos o currículo estamos a dar maior oportunidade aos professores para serem criativos nas suas aulas e mais espaço para ocorrerem os processos de aprendizagem, isto é, perceber-se como é que os alunos, efetivamente, aprendem, enriquecendo, deste modo, o currículo.

Articulado ao conceito de emagrecimento curricular, surgem As Aprendizagens Essenciais, as quais cruzam todas as áreas do saber e não pretendem eliminar conhecimento, mas sim enriquecê-lo, questionando a necessidade de os alunos aprenderem determinados conceitos na escola e perceber-se que cidadãos queremos formar (finalidades formativas), começando a expor-se uma íntima ligação entre o documento referido acima e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ainda relativamente ao primeiro documento, as Aprendizagens Essenciais, as autoras esclarecem alguns critérios que nos ajudam a perceber o que é efetivamente essencial, nomeadamente: os conceitos estruturais, presentes em todas as disciplinas e que, sem eles, os restantes conhecimentos a adquirir não irão fazer sentido; dentro dos diferentes conteúdos ditos necessários, os conceitos chave para determinados tópicos/temas ou para fazer a ligação com tópicos/temas seguintes; os conhecimentos e capacidades que vão ser imprescindíveis para que um aluno continue a progredir, com sucesso, para aprendizagens mais complexas, sendo muitas delas transversais; o uso e a transferibilidade, isto é, um conhecimento essencial define-se pela possibilidade de uso que contém e ser ou não transferível.

Como já foi mencionado, existe uma estreita relação entre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, sendo que ambos os documentos integram o currículo dos ensinos básico e secundário. Deste modo, é imprescindível que o perfil do aluno seja considerado, pelos professores, desde o início e não apenas no final da escolaridade, tendo que ser articulado ao longo de todo o processo, como as autoras fazem questão de referir.

Assim, refere-se novamente e conclui-se que a preparação do perfil do aluno, no dia a dia nas escolas, passa pela capacidade que o professor tem em articular os conteúdos das várias disciplinas e na forma como as aborda e relaciona com o tipo de aluno que é pretendido que saia da escola, com pensamento crítico e criativo, autónomo, etc. Uma forma predileta de realizar isto na prática, é através da metodologia de trabalho por projeto (MTP).

2.2. A metodologia de trabalho por projeto

Existem várias metodologias que podem ser utilizadas em diferentes níveis educativos, com o propósito de atender a um objetivo, o qual é, normalmente, uma aprendizagem eficaz por parte da criança/aluno. Dito isto, a metodologia usada como estratégia pedagógica para abordar as emoções foi a MTP, a qual “pode ser utilizada em qualquer nível educativo, [mas tem] (...) especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico” (Vasconcelos et al., 2012, p.8).

Ao abordar-se a MTP é incontornável não mencionar dois autores, John Dewey e William Kilpatrick, ambos de nacionalidade americana, salientado que o último, Kilpatrick, é referenciado como discípulo e formando de John Dewey. As visões destes autores estão intrinsecamente associadas aos movimentos de renovação pedagógica que aconteceram nos Estados Unidos da América e na Europa. Estas surgem ligadas “ao Movimento da *Progressive Education* que, no Estados Unidos, correspondeu ao *Movimento da Educação Nova na Europa*” (Vasconcelos et al., 2012, p.9), o qual tinha como objetivo a rutura da pedagogia tradicional transmissiva e que ambicionava

1) being child-centered; 2) providing practices away from the “traditional” norms of public schooling; 3) linking education to the natural process of childhood and to real life experiences; 4) opening education to the natural curiosities of human growth from childhood to beyond; and 5) allowing for students' individualities and nurturing of each individual's strengths while assisting with building support for weaknesses (Faust, 2007, p.10).

“O método de projetos (...) em 1943 foi pela primeira vez divulgado em Portugal pela grande pedagoga Irene Lisboa no seu magistral livrinho *Modernas Tendências de Educação*” (Vasconcelos et al., 2012, p.9).

“Mais tarde, em 1987, é publicado o livro intitulado “Abordagem de Projeto na Educação de Infância”, da autoria de Lilian Katz e Sylvia Chard. Contudo, só com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/85) e com o Decreto-Lei nº 286/89, se abrem portas às aprendizagens não curriculares, nomeadamente, à então designada “Área-Escola”. Niza, em 1995, criticava a forma como a sua integração nos currículos estava a decorrer, referindo que no 1.ºCEB a situação era “genericamente caricatural” (Marques, 2016, p.186).

A MTP fundamenta-se na teoria de aprendizagem construtivista, onde as crianças devem ser encaradas como ponto de partida, como centro e fim, conferindo-lhes cada vez mais autonomia, uma vez que estas são levadas a criar e a contruir o seu próprio conhecimento,

afastando-se desta forma do ensino diretivo. De acordo com Cortesão (1988) o Trabalho por Projeto é

uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real (p.89).

Segundo Katz e Chard (1992) “projects (...) are investigations for real topics in which the participating children actively negotiate with the teacher the questions to be answered, the experiments to be conducted, and all other features of the effort” (p.6). Assim, através desta metodologia investigativa, procura-se responder a problemas reais e pertinentes, permitindo criar uma relação entre a teoria e a prática, isto é, entre os saberes escolares e os sociais, algo que Rangel e Gonçalves (2010) apontam como uma das características que mais distinguem a MTP, entre as seguintes: as questões/problemas são relevantes para os que se envolvem no trabalho, a procura de respostas e soluções acarreta uma planificação e divisão de tarefas, os dados recolhidos são tratados e organizados para depois retornarem ao grande grupo e, por fim, todo o trabalho deve resultar num produto final socializável, isto é, que enriqueça todo o grupo envolvido.

Assim, é possível afirmar que a MTP assenta na participação ativa e democrática do aluno, assim como na investigação, análise e resolução de problemas, e no processo de ensino/aprendizagem em cooperação com os seus colegas.

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1989, citadas por Vasconcelos et al., 2012) o trabalho por projeto envolve “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e de intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.10). Assim, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3). As autoras adicionam ainda que consideram uma mais-valia o educador/professor, ao seleccionar os temas, os quais deverão ser exequíveis para trabalhar por projeto, ajude “as crianças a tornarem-se participantes competentes na sociedade democrática” (p.126). É de extrema importância os projetos serem, ainda, um mecanismo de promoção de competências a nível de formação pessoal e social. Assim, “é

importante que as crianças aprendam a ser cidadãs através de projetos que realizam: criarem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (Vasconcelos et al., 2012, p.18).

2.2.1. Etapas da metodologia de trabalho por projeto

O trabalho de projeto pressupõe um faseamento, isto é, necessita de um conjunto de passos lógicos que constituem todo o processo. Vasconcelos et al. (2012) descrevem a existência de distintas fases na MTP, as quais são quatro:

- I. Definição de problema
- II. Planificação e desenvolvimento de trabalho
- III. Execução
- IV. Avaliação e divulgação

A primeira fase – definição do problema - engloba o delinear da problemática de investigação, isto é, seleciona-se o tema/problema/assunto que será trabalhado pelas crianças e é ainda realizado um diagnóstico às ideias prévias que estas têm relativamente ao tema/problema/assunto eleito e, a partir dessas ideias, formulam-se questões.

Na segunda fase - planificação e desenvolvimento de trabalho – dá-se exatamente isso, planeia-se e desenvolve-se o trabalho, sendo este o momento que as crianças traçam o plano de ação, o qual envolve a explicitação das atividades a realizar, a forma como essas serão efetuadas, quando serão realizadas e ainda que recursos serão precisos para a sua concretização.

É na terceira fase – execução – que o plano de ação anteriormente elaborado é colocado em prática, procede-se à recolha de informação e ao seu tratamento, o que, no caso do trabalho de projeto em contexto escolar, pode envolver consultas na internet, registos fotográficos, pesquisas bibliográficas ou documentais, envolvendo o trabalho de campo e de sala. É importante ainda referir que o plano previamente elaborado não é estanque, podendo ser reajustado ao longo desta fase, caso as crianças sintam essa necessidade (por perceberem que o caminho tomado não os está a levar aos objetivos pretendidos, por exemplo).

Por último, surge a quarta fase – avaliação e divulgação – fase essa em que as crianças procedem à avaliação final, a qual engloba a síntese e reflexão de todo o trabalho, a

divulgação do mesmo (normalmente) à comunidade educativa e a possível definição de novos problemas e, com isso, novos projetos. Esta avaliação final consiste assim num processo de questionamento e análise reflexiva, tanto da parte das crianças, como da do educador.

Desta forma, é possível concluir que, através do trabalho de projeto, a criança é projetada para além do seu próprio desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

2.2.2. Vantagens e desvantagens da metodologia de trabalho por projeto

Segundo Rangel e Gonçalves (2010), a MTP permite uma educação motivada e aberta, uma vez que são as crianças/alunos a procurar as respostas às suas perguntas e/ou curiosidades, conferindo-lhes uma maior liberdade de escolha sobre o que querem e como querem aprender. Algo que é sustentado por Kilpatrick (2006), quando refere que ao se recorrer à MTP, a educação escolar faz “parte da própria vida e não é uma mera preparação para a vida” (p.15).

Com a MTP a educação faz-se de forma partilhada e participada, uma vez que as crianças/alunos estão envolvidas na planificação do trabalho que terão que executar, quer na sua vertente conceptual como na sua vertente funcional (Rangel & Gonçalves, 2010). São elas que equacionam o que querem aprender sobre os conhecimentos que já detém e a forma como irão operacionalizar todo o processo.

Uma outra vantagem desta metodologia é o facto de o grupo trabalhar em conjunto, em colaboração, em cooperação, permitindo dessa forma uma educação cooperativa e em interação na forma como o trabalho é organizado, na recolha de materiais e informação, no tratamento de dados, na procura ativa de respostas e soluções para os problemas equacionados previamente e, por último, na produção de resultados e sínteses (Rangel & Gonçalves, 2010).

Por último, a MTP permite uma educação integrada e integral, uma vez que permite que se “mobilizem recursos mais alargados, para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24). Tal acontece uma vez que existe um apelo à mobilização dos diversos sentidos, uma utilização de recursos variados, uma diversificação nas abordagens e vivências, assim como uma mobilização de saberes e competências de diferentes áreas e domínios.

No entanto, a MTP, como qualquer metodologia, não está isenta de críticas, sendo que estas, no presente caso, estão sobretudo relacionadas com os desafios colocados ao educador/professor (Pecore, 2015). De acordo com Ferreira (2013), o método é complexo, uma vez que

“é necessário gerir conteúdos diversificados em função das questões colocadas pelos alunos, gerir a orientação a dar aos diferentes grupos de trabalho e ser capaz de dar respostas didáticas ao imprevisível e à diversidade de necessidades dos vários alunos” (pp. 322-323).

O trabalho de grupo é uma das estratégias associadas à aprendizagem por projetos, resultando num desafio para muitos educadores/professores. Estes terão que ter a capacidade de aliviar possíveis tensões existentes entre as crianças/alunos e fazê-los perceber que, para que o projeto tenha sucesso, todos se deverão respeitar e cumprir com o que se propuseram a fazer (Ferreira, 2013). Desta forma, para que os grupos tenham facilidade em concretizar a génese da metodologia, o educador deverá, em antecedência, trabalhar e promover formas de diálogo, negociação e consenso.

Por fim, uma outra desvantagem da MTP, sobretudo para os professores, é o tempo, dado o carácter prolongado dos projetos, uma vez que implica um trabalho faseado (Pecore, 2015). Esta mesma desvantagem é assinalada por Ferreira (2013) quando refere que “(...) o ensino e a aprendizagem por projetos exige[m] tempo, o que nem sempre é compatível com a necessidade de cumprimento dos programas das várias áreas curriculares e disciplinas” (p.323).

2.2.3. O papel da criança/aluno na metodologia de trabalho por projeto

Ao contrário das metodologias de ensino tradicionais, “os alunos [nesta metodologia] são os principais responsáveis, já que eles tomam decisões sobre objectivos e actividades a realizar e como as realizar, gerem e avaliam o processo e os resultados desses projectos (Ferreira, 2009, p.144).

Desta forma, o saber é ativamente construído pelas crianças/alunos, sendo favorável o uso de ferramentas que lhe permitam agir e intervir de uma forma capaz e fundamentada, legitimando-se assim as investigações realizadas pelas crianças/alunos, como suportes de aprendizagens integradoras dos conteúdos e temas abordados. É importante referir que são

favorecidos diferentes níveis destas aprendizagens, na aplicação da MTP como: saberes, competências, disposições e sentimentos (Katz & Chard, 1992):

- Os **saberes** são adquiridos quando as crianças aprendem novas informações sobre o mundo e as pessoas que as rodeiam, novos conceitos, mitos, histórias, etc., ampliando dessa forma os seus horizontes humanos e culturais.

- As **competências** são definidas como pequenas ações facilmente observáveis, e as crianças aprendem-nas de diversas formas, desde a cooperar e a negociar com os seus pares, a observarem e recolherem dados científicos, por exemplo.

- As **disposições** são definidas pelas autoras como “hábitos da mente”. As crianças aprendem a ser persistentes na resolução das tarefas, desenvolvem a sua curiosidade e capacidade de reflexão, resolver problemas, explicar, entre outros. No fundo, aprendem a gostar de aprender.

- Por último, a MTP vai fortalecer nas crianças **sentimentos** de pertença, autoestima, confiança, assim como irá permitir-lhes lidar com o sucesso e insucesso, a frustração, o desapontamento.

O projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico, no entanto, apesar de ser a criança/aluno a protagonista, tornando-se proficiente na construção do seu saber, o educador/professor é necessário e associado ao percurso que a criança/aluno realiza.

2.2.4. O papel do educador/professor na metodologia de trabalho por projeto

É fundamental que o educador/professor ajude a converter os interesses e desejos das suas crianças em projetos, orientando metodologicamente estas, clarificando desde início a pedagogia de projeto em uso. Ao contrário do que acontece nas metodologias de ensino tradicional, na MTP, tendo em conta a centralidade das crianças na metodologia de ensino e de aprendizagem, o educador/professor tem, sobretudo, o papel de: orientar, seja na seleção das informações como na análise destas; apoiar no estabelecimento de consensos, essenciais para a existência de um bom clima na sala de aula ou de atividades (Delgado, 2011); desenvolver algumas competências na autoavaliação das crianças e de acompanhar a concretização dos produtos finais; avaliar o que as crianças vão aprendendo e as dificuldades

que vão sentindo, ajudando-as a ultrapassá-las ou levando-as a aprofundar as respostas encontradas (Vasconcelos et al., 2012).

De acordo com Rangel e Vasconcelos (2010), é possível definir o papel do educador/professor, de uma forma resumida, consoante as várias etapas intrínsecas à MTP:

- Na 1ª fase - definição de problema – o educador/professor observa, estimula o desejo de conhecer mais e medeia.
- Na 2ª fase - planificação e desenvolvimento de trabalho – realiza uma investigação pessoal e planifica com as crianças, envolvendo-as em todo o processo.
- Na 3ª fase – execução – o educador/professor participa na organização do trabalho, gere, dinamiza e coordena as atividades do projeto, fomentando nas crianças uma aprendizagem interativa e colaborativa/cooperativa.
- Na 4ª fase e última - avaliação e divulgação – o educador/professor reflete, avalia e promove uma aprendizagem partilhada.

O educador/professor deve ter consciência do que é suposto fazer e promover nas crianças, em cada uma das etapas subjacentes à MTP, uma vez que uma má gestão poderá impossibilitar a concretização de todas as potencialidades inerentes a cada uma dessas etapas.

Dito isto, são infinitas as temáticas e conhecimentos a desenvolver em torno destas com o uso da MTP, sendo que, como já foi referido, parte normalmente do interesse do grupo (ou de uma ou mais crianças deste) e/ou uma questão-problema colocada e que se deseja descobrir a sua resposta. Relativamente à presente investigação, a questão-problema e interesses estavam intimamente relacionados com a temática das emoções.

3. Metodologia

Ao longo deste capítulo apresentamos as opções metodológicas que adotámos para a concretização do plano de investigação, enunciámos este e as fases inerentes ao mesmo, bem como expomos a caracterização dos contextos e dos sujeitos selecionados, os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados e ainda o nosso plano de ação.

3.1. Opções metodológicas

Segundo Coutinho (2011), os paradigmas de investigação podem ser definidos como um conjunto articulado de factos, de teorias comuns, de valores conhecidos, e de regras que são aceites por todos os constituintes de uma comunidade científica, num determinado momento histórico. Estes paradigmas podem ser, por sua vez, definidos tendo em conta as diferentes respostas que os seus defensores derem às seguintes questões: ontológica; epistemológica; axiológica; e metodológica” (Lincoln, Lynham & Guba, 2011).

Relativamente à primeira questão, a questão ontológica, esta implica a consideração da dimensão interior do sujeito humano, quer enquanto investigador, quer enquanto objeto de estudo, sendo que este último é construído entre o educador/professor e as crianças. Em relação à questão epistemológica, esta relaciona-se com o tipo de conhecimento que é produzido, o qual é baseado na experiência e na participação. A questão axiológica diz respeito à influência dos valores e interesses na investigação científica, sendo dever dos investigadores torná-los explícitos no seu trabalho. Por fim, a questão metodológica, a qual está relacionada com “três aspetos essenciais: as técnicas e procedimentos utilizados, a relação entre teoria e prática e a definição dos critérios de qualidade da investigação” (Patacho, 2013, p.21-22).

Dependendo das respostas que os investigadores dão às questões acima referidas, os trabalhos/investigações que realizam podem situar-se em diferentes paradigmas, sendo eles essencialmente: o paradigma positivista e o paradigma interpretativo, o qual se subdivide no paradigma crítico, no construtivista e no participativo (Patacho, 2013).

Começando pelo primeiro paradigma, de acordo com Patacho (2013) o processo de investigação do mesmo está livre de valores e, como tal, o investigador assume uma posição neutra e de independência, uma vez que o mesmo é externo à investigação e os sujeitos desta são encarados como simples objetos de investigação.

Relativamente ao paradigma interpretativo, o mesmo promove, tal como o nome indica, a interpretação contextualizada do mundo, como meio de conhecimento. Neste caso, o papel do investigador é bastante valorizado, tornando-se no principal instrumento de investigação, uma vez que o mesmo, para além de observar, tenta compreender os fatores envolvidos na ação e os seus valores exercem influência no processo, existindo por isso risco de subjetividade. Patacho (2013) adiciona que este paradigma é predominantemente indutivo e qualitativo e subdivide-se, como referido acima, em três outros paradigmas:

- o paradigma crítico, que visa a produção de uma mudança social em favor dos oprimidos;
- o paradigma construtivista, apoiando-se numa perspetiva de compreensão através da interpretação das perceções subjetivas;
- o paradigma participativo, que tem como objetivo fazer uma transformação baseada na participação democrática. É neste paradigma que todo o processo se baseia na prática, isto é, o investigador apenas pode conhecer a realidade se participar e através dessa participação é que chegará a conclusões que irão melhorar a sua própria prática, sendo que as mesmas serão conseguidas graças aos constantes momentos de reflexão que são supostos de acontecer durante todo o processo. Desta forma o trabalho de investigação, feito por futuros docentes no âmbito dos seus estágios, e a metodologia de investigação sobre a própria prática podem-se inserir no paradigma participativo.

Investigação sobre a própria prática

A metodologia de investigação referida acima visa, sobretudo, a alteração de algum aspeto da prática ou “pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática, com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação” (Ponte, 2002, pp.3-4).

Segundo o autor, a investigação sobre a própria prática é importante por várias razões, entre elas o facto de contribuir para a resolução de problemas, afetar o desenvolvimento profissional dos educadores/professores e melhorar a relação destes com as crianças, colegas e pais. Desta forma, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.2).

Alarcão (2001) defende que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p.6).

De acordo com Ponte (2002), existem cerca de quatro razões para que os educadores/professores realizem uma pesquisa sobre a própria prática:

1. Para se assumirem como verdadeiros protagonistas no campo curricular e profissional, possuindo mais conhecimentos que os ajudem a enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;
2. Para se desenvolverem, de um modo privilegiado, tanto ao nível profissional como organizacional;
3. Para ajudarem a construir um património de cultura e conhecimento dos educadores/professores enquanto grupo profissional;
4. Para conhecerem, de uma forma mais geral, os problemas educativos.

Para que um procedimento se torne uma investigação deve satisfazer três condições, segundo Beillerot (2001), nomeadamente: a produção de conhecimentos novos para o autor que realiza a investigação; ter uma metodologia rigorosa, isto é, ser suficientemente sistematizada de modo a poder ser reproduzida por terceiros; e ser pública, de forma a ser apreciada e discutida criticamente. Este tipo de investigação não deve ser confundida com a investigação-ação, uma vez que

(...) practical inquiry, then, is not conducted for purposes of developing general laws related to educacional practice, and is not meant to provide *the* answer to a problem. Instead, the results are suggestive of new ways of looking at the context and problem and/or possibilities for changes in practice (Richardson, 1994, p.7).

Segundo Alarcão (2001), neste tipo de investigação o educador/professor que investiga tem que ter a capacidade e disposição de se questionar sobre o que o rodeia, de ter um espírito

aberto e divergente, de ter a capacidade de trabalhar em conjunto, de se empenhar e comprometer desde início a levar a cabo essa mesma investigação, entre outras competências, tomando “como ponto de partida problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo” (Ponte, 2002, p.11).

Segundo o autor, a investigação sobre a própria prática, envolve quatro momentos, sendo eles:

1. A formulação do problema ou das questões do estudo, devendo as mesmas ser claras, de real interesse para o educador/professor e capazes de serem respondidas com os recursos existentes;
2. A recolha de elementos que permitam responder a esse problema, podendo os mesmos ser de natureza quantitativa ou qualitativa;
3. A interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões;
4. A divulgação dos resultados e conclusões obtidas, podendo acontecer através de conversas informais com atores próximos aos investigadores e até a apresentações formais em encontros.

Zeichner (1998), refere alguns critérios para que uma investigação sobre a própria prática seja de qualidade:

- A clareza, relacionada com a boa problematização e uso de evidências para sustentar as conclusões;
- A expressão de um ponto de vista próprio, onde exista marcas pessoais do autor e a sua articulação com o contexto onde esteve inserido;
- A qualidade dialógica, isto é, se a sua investigação promove ou não o debate e a reflexão entre os educadores/professores.

Assim, podemos concluir que este tipo de investigação não é algo que se realize sem um investimento ao nível intelectual e afetivo, mas sim exatamente o oposto, devendo o investigador ter “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p.4).

3.2. Plano de investigação

Ao longo dos estágios realizados na licenciatura em Educação Básica, assim como ao longo da nossa vida pessoal, apercebemo-nos da escassa apropriação da MTP pelos educadores e professores. Consideramos ser uma fragilidade do sistema educativo, tendo em conta as inúmeras vantagens que a mesma potencia nas crianças e o distanciamento que acarreta do ensino/método tradicional, o qual promove a uniformização, sem atender às características individuais de cada criança, estando por isso, cada vez mais, ultrapassado.

No decorrer de um dia de estágio de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), deparámo-nos com uma situação que não nos deixou ficar indiferentes. Várias crianças arrancavam flores de um arbusto, que se encontrava do outro lado da vedação do espaço exterior do Jardim de Infância (JI), com um sorriso no rosto. Optámos por nos deslocarmos até elas e questioná-las se achavam que o que estavam a fazer era correto, desenvolvendo este mesmo diálogo, ao que uma das crianças acabou por questionar: “As plantas também sentem?”. Decidimos levar esta questão para dentro da sala, para o grande grupo, com o intuito de perceber as suas conceções e se viam alguma vantagem/importância em abordar esta temática. Uma vez que o grupo se mostrou bastante interessado e motivado, resolvemos, juntamente com a educadora cooperante, começar por abordar e desmistificar algumas das conceções das crianças, relativamente às plantas, abordando só depois a temática das emoções. Estas são uma parte essencial da vida humana e, apesar de estarmos constantemente a experienciá-las, são reduzidos os momentos em que refletimos sobre elas, sobre como as mesmas nos influenciam, seja ao nível do pensamento como do nosso comportamento.

Em contexto de 1.º CEB, após uma conversa informal com a professora cooperante, percebemos que esta era uma temática pouco explorada, apesar de ser do interesse do grupo e vir a ser, potencialmente, uma mais-valia para este. Isto porque, tal como aconteceu no contexto de EPE, o grupo revelava algumas dificuldades em exprimir o que sentia e em resolver problemas interpessoais.

Surge, assim, a nossa questão de investigação, sendo a mesma “o princípio e o fim do processo de investigação. Ela é a razão de ser do estudo, o que orienta o grupo de investigação e o que motiva o esforço e investimento” (Fonseca et al., 2008, p.19):

“De que modo a metodologia de trabalho por projeto pode ser um contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções?”

Para responder a esta questão estabelecemos vários objetivos, os quais, tal como referem Sousa e Baptista (2011) “indica[m] a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde[m] ao produto final que o projeto quer atingir” (p.26). Deste modo, para a presente investigação propusemos como objetivo geral:

- Promover a MTP enquanto estratégia para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), em contexto de EPE e 1.º CEB.

Por sua vez, definimos os seguintes objetivos específicos, que “são as etapas que devem ser cumpridas para que possamos atender ao objetivo geral” (Costa, Costa & Andrade, 2014, p.12):

- Identificar, nas crianças e alunos, o conhecimento das emoções;
- Descobrir o contributo do plano de ação, com as crianças e alunos, para o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Perceber o papel do educador de infância e o papel do professor no desenvolvimento do plano de ação com as crianças e alunos.

De modo a darmos resposta aos objetivos acima referidos, definimos a metodologia a utilizar no terreno, sendo que a nossa opção recaiu sobre a Investigação sobre a Própria Prática, e as diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que iríamos utilizar, sendo que no presente foram: os registos fotográficos e gravações áudio; a observação participante; as notas de campo; a pesquisa e análise documental; a entrevista; e o diário reflexivo, sendo que todas estas últimas informações estarão mais elaboradas no restante corpo do trabalho.

Para tornar estas informações mais explícitas e organizadas, optámos por realizar um esquema do referido plano de investigação, encontrando-se o mesmo abaixo (Figura 1).

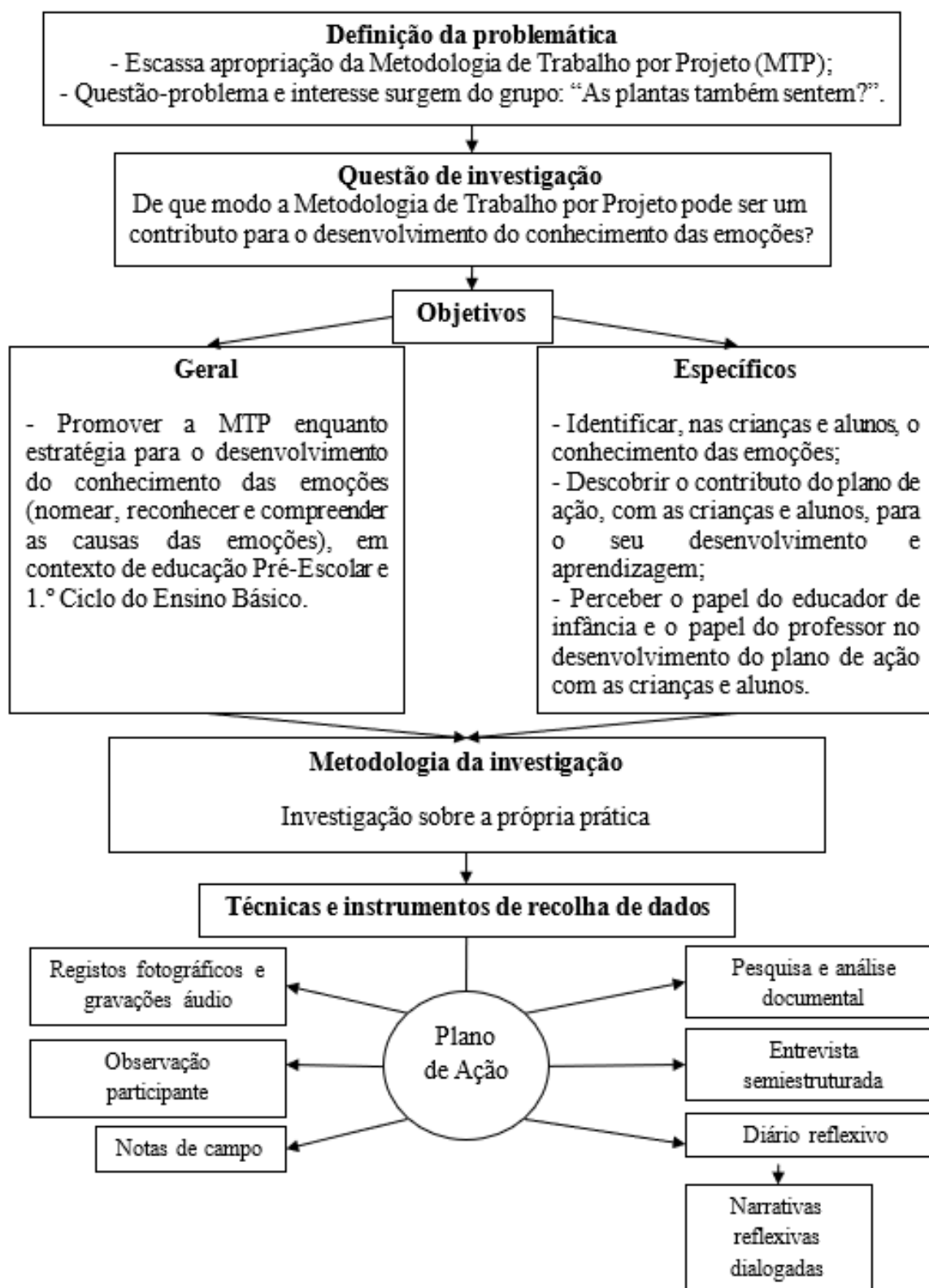


Figura 1. Esquema do plano de investigação

A presente investigação decorreu em cinco fases, tal como é possível observar na figura 2.

1ª Fase: Diagnóstico	2ª Fase: Planeamento	3ª Fase: Execução	4ª Fase: Apresentação, análise e discussão de resultados	5ª Fase: Conclusões
<ul style="list-style-type: none"> - Observação do Contexto Educativo - Definição da problemática e dos objetivos - Revisão da literatura 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação das atividades - Revisão da literatura 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação das atividades - Observação e reflexão sobre a prática - Realização das entrevistas iniciais - Revisão da literatura 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das entrevistas finais - Análise de dados e discussão de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Resposta às questões e objetivos da investigação - Contributos da investigação

Figura 2. Fases de investigação em ambos os contextos

Ao analisar a figura 2, é possível verificar que na primeira etapa – Diagnóstico – através da observação participante e de conversas informais com os grupos, identificámos a problemática e o tema, que definiriam a atuação nas fases seguintes.

Na segunda etapa – Planeamento – iniciámos a pesquisa bibliográfica dos conteúdos relacionados com a investigação e planeámos algumas das atividades a realizar, em conjunto com os grupos.

Na terceira fase – Execução – implementámos as atividades anteriormente planificadas, planificámos outras, colocando também elas em prática, e utilizaram-se distintas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a observação participante; a pesquisa e análise documental; a realização de uma entrevista à educadora e professora cooperantes e outra aos 12 participantes escolhidos, seis do contexto de EPE e outros seis do contexto de 1º CEB.

Na penúltima etapa – Apresentação, análise e discussão de resultados – efetuámos uma entrevista final às crianças e alunos e outra à educadora e professora cooperantes. Nesta fase,

tal como o nome indica, foram analisados e discutidos os resultados obtidos através da recolha de dados.

Por último, na quinta fase, – Conclusões – redigimos as conclusões do estudo, dando resposta à questão e objetivos estipulados, e a aluna estagiária refletiu sobre as potencialidades da investigação para a profissionalidade docente.

3.3. Caracterização dos contextos educacionais

3.3.1. Contexto de educação pré-escolar

A instituição, onde foi realizado o estágio em contexto de EPE, estava inserida na rede pública, estando integrada num Agrupamento de Escolas do concelho de Odivelas, pertencente ao distrito e área metropolitana de Lisboa. O JI estava situado numa zona residencial da referida cidade, existindo na sua área envolvente vários serviços, e, ao redor, alguns núcleos habitacionais antigos e pequenos espaços verdes. Para além do espaço exterior grande, a instituição possuía um gabinete de coordenação de dimensões reduzidas, quatro salas de JI, uma instalação sanitária de adultos e uma copa, onde existia também uma zona de arrecadação.

O horário das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAf), componente resultante de um protocolo estabelecido entre a Câmara Municipal de Odivelas, o Agrupamento de Escolas e uma Instituição de Solidariedade Social, estava compreendido entre as 07h30 e as 9h00, no período da manhã e entre as 15h15 e as 19h00, no período da tarde, com o objetivo de responder às necessidades das famílias.

O referido JI era constituído por 95 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que a capacidade máxima a que a instituição podia providenciar cuidados e dinamizar atividades era de 100 crianças. A equipa educativa do JI era constituída por quatro educadoras de infância e quatro assistentes operacionais. A instituição contava ainda com a colaboração de uma professora de Educação Especial, uma enfermeira da Saúde Escolar e dois professores exteriores, responsáveis pelas atividades extracurriculares de Música e Inglês. Importa referir que a atividade extracurricular de Educação Física era assegurada pela educadora coordenadora do JI.

3.3.1.1. Caracterização do grupo

A sala B, onde a PES II foi desenvolvida, era constituída por um grupo heterogéneo de 25 crianças, sendo 16 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Abaixo é possível verificar a distribuição das crianças de acordo com as suas idades e sexos (Figura 3).

Crianças	Idades	Sexos
A.	4 anos	Feminino
Am.	6 anos	Feminino
An.	4 anos	Feminino
B.	5 anos	Feminino
C.	4 anos	Feminino
Ca.	5 anos	Feminino
Ch.	4 anos	Masculino
Chl.	5 anos	Feminino
Cl.	5 anos	Feminino
D.	5 anos	Feminino
Di.	5 anos	Feminino
Die.	5 anos	Masculino
Dio.	4 anos	Masculino
Du.	6 anos	Masculino
F.	6 anos	Feminino
Fr.	4 anos	Masculino
Í.	5 anos	Feminino
J.	6 anos	Masculino
Jé.	5 anos	Feminino
M.	5 anos	Masculino
Mí.	4 anos	Masculino
San.	4 anos	Masculino
S.	4 anos	Feminino
Sa.	4 anos	Feminino
Z.	5 anos	Feminino

Figura 3. Distribuição das crianças por sexo e idades

Do grupo de crianças, apenas duas já integravam o JI desde o passado ano letivo, havendo continuidade pedagógica uma vez que a educadora era a mesma. Deste modo, o grupo possuía 23 crianças a frequentar pela primeira vez o referido JI, não obstante a maioria já tinha frequentado outros estabelecimentos (públicos e privados), e duas crianças não haviam frequentado qualquer instituição. Relativamente ao local de residência, as 25 crianças residiam no concelho de Odivelas e atendendo à sua nacionalidade, todas eram portuguesas, tendo, no entanto, diferentes descendências.

3.3.1.2. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo não só é constituído pelo espaço físico da sala, como também por todas as relações físicas e sociais que nela se criam. “Desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas” (Forneiro, 2008, p.52). Estas quatro dimensões a que Forneiro se refere são nomeadamente as dimensões física, temporal, funcional e relacional e estão intimamente interligadas entre si, influenciando e condicionando toda a organização do ambiente educativo.

Relativamente à primeira dimensão referida, **a dimensão física**, o espaço da sala B tinha dimensões amplas, várias janelas e uma porta para o exterior. O pavimento era confortável, antiderrapante e resistente, e a sala oferecia boas condições de segurança às crianças. O espaço estava dividido em diversas áreas de atividades em que o grupo explorava autonomamente: Tapete, Casinha, Garagem, Jogos de chão, Jogos de Mesa, Biblioteca, Informática, Pintura, Escrita/Leitura, Ciências, Desenho, Recorte e Colagem, sendo que as últimas seis eram atividades realizadas nas mesas de trabalho. Estas, ao todo, eram oito, havendo, no entanto, apenas três conjuntos de mesas aglomeradas, estando no centro da sala, onde aconteciam os momentos de pequenos grupos. Relativamente aos materiais didáticos existentes na sala, estes eram muito diversos, estando de acordo com o progresso e interesse do grupo, permitindo o desenvolvimento de várias competências. Todos os materiais, incluindo os de desgaste, estavam ao acesso das crianças e eram elas que os arrumavam quando terminavam determinada tarefa. Na figura 4, pode verificar-se a respetiva planta da sala e a sua legenda:

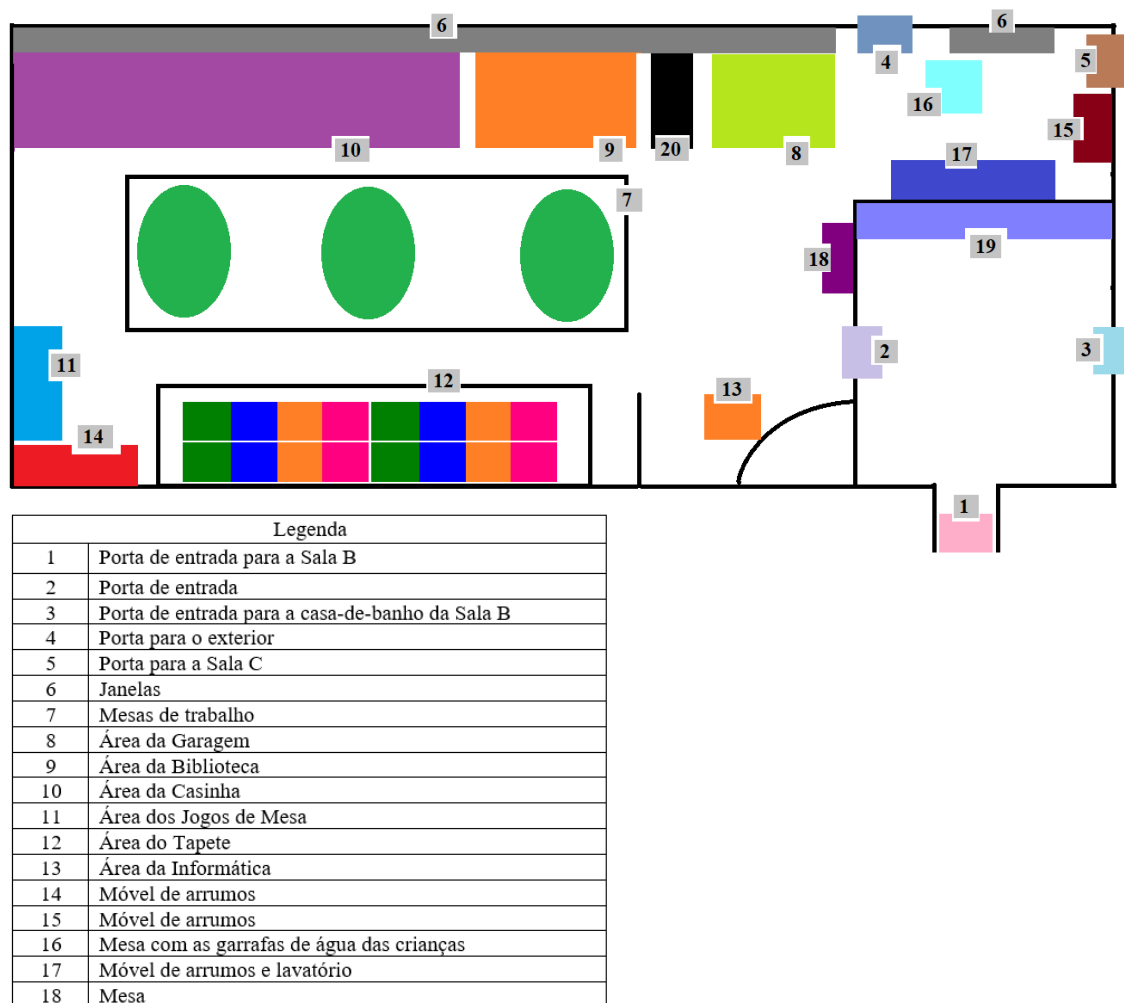


Figura 4. Planta da sala do contexto de EPE

A **dimensão funcional** é, segundo Forneiro (2008), caracterizada pela forma de utilização do espaço. Desta forma, a sala B era algo dinâmica e, graças ao seu tamanho, sempre que se pretendia alterar a disposição de algum mobiliário era exequível. Tanto a área do tapete como a área das mesas de trabalho tinham diversas funcionalidades, sendo que a primeira acolhia as crianças, potenciava a realização de conversas em grupo e de leituras de histórias, promovia o retorno à calma e também era utilizado no momento de brincadeira livre para jogar jogos de tapete. Por outro lado, a área das mesas de trabalho era utilizada para a elaboração de atividades planificadas ou atividades livres, realização de jogos de mesa e a ingestão do lanche. A sala podia ainda transformar-se para desenvolver atividades de Educação Física, tendo o espaço por isso um caráter de polivalência bem definido.

No que concerne à **dimensão temporal** a rotina “é uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e as crianças

interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.226). A organização da rotina diária pressupõe uma flexibilidade que permita à criança a livre escolha de atividades e contribua para a promoção da sua autonomia, porém, compreende momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A rotina diária tem por objetivo garantir à criança um clima de segurança e, ao mesmo tempo, contribuir para a compreensão da sequência temporal, sendo esta ideia corroborada por Post e Hohmann (2003):

Embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis (...) é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes (...) e ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia (p.195).

No Figura 5, é possível verificar a rotina da sala B.

Horário	Rotina
9h00 – 9h30	Acolhimento/ Marcação da data, do tempo, das presenças e faltas
9h30 – 10h30	Atividades orientadas ou livres (interior ou exterior)
10h30 – 11h30	Lanche e intervalo da manhã
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h15	Almoço
12h15 – 13h15	Intervalo da tarde
13h15 – 13h30	Higiene
13h30 – 15h00	Atividades orientadas ou livres (interior ou exterior)
15h00 – 15h15	“Resumo”/ “Balanço” do dia e avaliação do trabalho desenvolvido

Figura 5. Rotina diária da sala B

Por fim, relativamente à **dimensão relacional**, a qual é referida por Forneiro (2008) como “las distintas relaciones que se establecen dentro del aula (...)” (p.54), pudemos observar que na interação educadora/crianças e vice-versa existia uma ótima relação, sendo evidente o prazer que a educadora tinha em estar com as crianças, ajudando-as, apoiando-as e encorajando-as, sempre que necessário, assim como chamando-as à atenção e promovendo o respeito para com ela e para com os outros. Também as crianças, na grande maioria, demonstravam bastante afeto para com os adultos integrantes do JI.

Na interação crianças/crianças observámos que as mesmas tinham pares com quem brincavam mais, havendo, no entanto, um clima bom entre todas elas, onde o espírito

cooperativo era muito acentuado, possibilitando, várias vezes, um afastamento por parte da educadora.

Por último, no que diz respeito à relação instituição/educadora-família e vice-versa, esta era significativa, havendo, de uma forma geral, atenção e interesse por parte dos pais em responder a pedidos solicitados e pelas aprendizagens/desenvolvimentos dos seus educandos. Existiam ainda conversas diárias entre a educadora e a assistente operacional e os pais, fosse à entrada das crianças ou à saída destas do JI.

3.3.2. Caracterização do contexto de 1.º ciclo do ensino básico

A instituição, onde foram realizadas as PES III e IV, estava inserida na rede pública, estando integrada num Agrupamento de oito Escolas do EB, no concelho de Odivelas, pertencente ao distrito e área metropolitana de Lisboa. Este local de estágio, para além de abranger o ensino do 1.º CEB, também abrangia a EPE e estava situado numa zona residencial da referida cidade, existindo na sua área envolvente vários serviços, nomeadamente: cafés, restaurantes, a biblioteca municipal, as piscinas municipais e uma escola secundária, assim como alguns núcleos habitacionais antigos e pequenos espaços verdes. No interior desta instituição tinha-se acesso a um espaço exterior grande, possuindo um campo de futebol, um campo de basquetebol, uma área com três balancés e um ginásio coberto. A escola tinha um total de 13 salas de 1º CEB e três salas de EPE.

A componente letiva desenvolvia-se entre as 9h00 e as 12h00, no período da manhã e entre as 13h30 e as 17h00, no período da tarde, sendo que, todos dias, existia uma hora de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), podendo elas ser: Música, Desporto e Movimento (DM) ou Expressões. A valência de 1º CEB era constituída por 362 crianças, oito auxiliares de ação educativa e 21 docentes, dos quais sete eram responsáveis pelo Concelho Geral: Órgão de Direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e a representação da comunidade educativa.

3.3.2.1. Caracterização do grupo

A sala 2.º B era constituída por um grupo heterogéneo de 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e nove anos de idade. Abaixo é exposta a distribuição dos alunos de acordo com as suas idades e sexos (Figura 6).

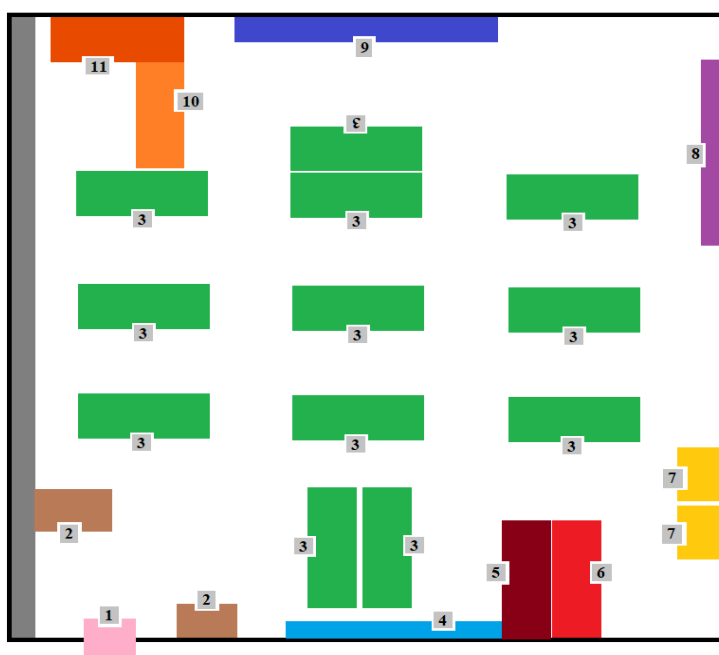
Alunos	Idades	Sexos
A.	7 anos	Feminino
Al.	8 anos	Feminino
Am.	7 anos	Feminino
An.	7 anos	Masculino
Anm.	9 anos	Masculino
B.	7 anos	Feminino
D.	7 anos	Masculino
G.	7 anos	Masculino
Go.	7 anos	Masculino
Gu.	7 anos	Masculino
J.	7 anos	Feminino
K.	7 anos	Feminino
L.	7 anos	Masculino
M.	8 anos	Feminino
Ma.	8 anos	Feminino
R.	7 anos	Feminino
Ra.	7 anos	Feminino
Ri.	7 anos	Feminino
V.	7 anos	Masculino
Vi.	7 anos	Masculino

Figura 6. Distribuição dos alunos por sexos e idades

Deste grupo de alunos, apenas um não fazia parte da instituição e da referida turma desde o passado ano letivo, havendo continuidade pedagógica para todos os restantes, uma vez que a professora titular de turma era a mesma. Existiam dois alunos avaliados com Necessidades Educativas (NE), sendo que um tinha Perturbação da Linguagem de tipo Misto (compreensão e expressão) e da Motricidade fina, e o outro apresentava uma disfunção de processamento sensorial, mais concretamente ao nível da modulação sensorial. Relativamente ao local de residência, as 25 crianças residiam no distrito de Lisboa e atendendo à sua nacionalidade, 17 eram portuguesas, tendo algumas diferentes descendências, uma criança era brasileira, uma era canadiana e outra era indiana.

3.3.2.2. Caracterização do ambiente educativo

No que diz respeito à **dimensão física**, a sala do 2.º B era acolhedora e com dimensões amplas, sendo exequível a alteração da disposição de algum mobiliário, para a realização de uma atividade mais dinâmica. Possuía três grandes janelas, as quais proporcionavam uma boa iluminação natural, e vários trabalhos elaborados pelos alunos, assim como vários materiais apelativos, expostos nas paredes. Na figura 7, pode verificar-se a respetiva planta da sala, a qual foi alterada várias vezes ao longo do ano, e a sua legenda:



Legenda	
1	Porta de entrada para a Sala 2.º B
2	Móveis de arrumação
3	Mesas de trabalho
4	Quadro de ardósia
5	Mesa com os manuais escolares dos alunos
6	Mesa com o computador
7	Armários de arrumação
8	Zona de cabides
9	Quadro branco
10	Mesa da professora
11	Mesa com os cadernos dos alunos

Figura 7. Planta da sala do contexto de 1. CEB

Relativamente à **dimensão funcional**, a sala 2.º B era utilizada para a aprendizagem de novos saberes, ingestão dos lanches da manhã e da tarde, e onde a AEC de Música ocorria.

No que concerne à **dimensão temporal**, a turma tinha a seguinte rotina, que era alterada de acordo com os interesses do grupo e/ou acontecimentos esporádicos, como festas de aniversário, visitas de estudo, etc. (Figura 8).

Dias da semana Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 – 10:30	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 12:00	Tempo letivo	AEC - Música	Tempo letivo	AEC - Música	Tempo letivo
12:00 - 13:30	ALMOÇO				
13:30 – 14:30	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo
14:30 – 15:30	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo	Tempo letivo
15:30 – 16:00	INTERVALO				
16:00 – 17:00	AEC - DM	Tempo letivo	AEC - DM	Tempo letivo	AEC - Expressões

Figura 8. Rotina diária da sala 2.º B

Por último, relativamente à **dimensão relacional**, pudemos observar a existência de uma boa relação entre a professora e alunos, havendo respeito mútuo. Era promovido, sobretudo, um trabalho mais autónomo e individualista por parte da professora. No entanto, no decorrer do estágio, este hábito foi-se alterando, passando a existir uma maior união e espírito de entajuda entre os alunos. Relativamente à relação entre a instituição/professora e as famílias, esta era, de uma forma geral, significativa.

3.4. Sujeitos do plano de investigação

3.4.1. Contexto de educação pré-escolar

No contexto de EPE, a intervenção foi realizada com o grupo já exposto acima e, apesar de todas as crianças participarem nas atividades propostas, foram selecionadas apenas seis para avaliar e recolher informações. Na figura 9 é possível verificar os elementos escolhidos, o seu sexo e as suas idades.

Crianças	Sexos	Idades
Am.	Feminino	6
F.	Feminino	6
Jé.	Feminino	5
Mi.	Masculino	4
Di.	Feminino	5
S.	Feminino	4

Figura 9. Informações sobre os participantes do contexto de EPE

Relativamente à caracterização das seis crianças selecionadas, podemos referir que:

- **Criança Am.**

A Am. era do sexo feminino, tinha seis anos de idade e vivia, somente, com os pais. Era uma das duas crianças que já frequentava o estabelecimento de ensino, continuando com a mesma educadora. Era bastante interessada, bem-disposta, responsável, atenta e tendia a ser perfeccionista, procurando corrigir-se quando se enganava. Era raro entrar em conflito com os restantes pares, tendo antes uma atitude colaborativa e cooperativa com estes. Mostrava-se muito participativa e dinâmica, contudo, refletia antes de falar. Apresentava uma grande facilidade na expressão oral, assim como nas restantes áreas de conteúdo, e não era uma criança que procurasse muito receber e/ou oferecer afetos. Um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a criança, representando o seu desempenho, foi o seguinte:

Aluna estagiária: *Acham que é melhor pintar o vosso jogo do dominó com as cores que querem ou de acordo com o exemplo?*

Am.: *Se pintarmos com as cores que quisermos vai ser depois mais difícil jogarmos bem! Acho que é melhor pintarmos como o exemplo.*

- **Criança F.**

A F. era também do sexo feminino e tinha seis anos de idade. Vivia com os seus pais, os quais tinham nacionalidade venezuelana, e com um irmão oito anos mais velho. Era a outra criança do grupo que já frequentava o estabelecimento de ensino, sendo da mesma sala que a Am. A F. era extrovertida, responsável, interessada, cooperativa, muito perfeccionista e um tanto emotiva, tendo algumas dificuldades em lidar com o erro, fosse quando fizesse algo contrário ao solicitado ou quando era chamada à atenção por um adulto, começando, inclusive, a chorar. Apresentava bastante facilidade na expressão oral, assim como nas

restantes áreas de conteúdo, apesar de, por vezes, confundir os tempos verbais e/ou dizer mal algumas palavras, pelo facto de falar espanhol no seu meio familiar. Era uma criança que procurava receber e/ou oferecer carinho algumas vezes ao dia. Segue-se um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a criança, representando o seu desempenho:

Aluna estagiária: *Então, já sabemos que nenhum de vocês sentiu repulsa, que um sentiu medo, outro sentiu raiva e outro sentiu tristeza. Quantos desenhos é que estarão no arco da alegria?*

[Respostas como 8, 100, 10 surgiram automaticamente]

F.: 22!

Aluna estagiária: 22, F.? Porquê?

F.: *Então porque nós somos 25 ao todo e se tirarmos os três meninos que escolheram as outras emoções, sobram 22!*

- **Criança Jé.**

A Jé. era do sexo feminino, tinha cinco anos de idade e vivia com os seus pais e com a sua irmã quatro anos mais velha. Era uma criança calma, sendo muito raro entrar em conflito com os seus colegas. Tinha uma boa capacidade de concentração, fosse em atividades de cariz individual ou de pequenos e grandes grupos, e de autonomia, sendo raro solicitar ajuda para algo, incluindo na resolução de problemas/discordâncias com os seus pares. Não era uma criança que procurasse muito receber e/ou oferecer afetos no início do estágio, mas no final já o fazia. Segue-se um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a criança, representando o seu desempenho:

Aluna estagiária: *Então, que emoções é que tu já conheces?*

Jé.: *A felicidade, a tristeza, o medo, a repulsa e a raiva!*

Aluna estagiária: *Muito bem! Eu agora gostava que tu te olhasses no espelho e me mostrasses como é a tua cara quando estás feliz!*

[Jé. expressa automaticamente um sorriso]

Aluna estagiária: *Uau, que lindo sorriso! Agora gostava que desenhasses neste círculo... [aponto para o primeiro círculo da folha de trabalho entregue] Aquilo que observas no espelho, as tuas sobrancelhas, os teus olhos...*

[Jé. desenha, enquanto se observa ao espelho, várias vezes]

Aluna estagiária: *Como é que é a tua boca, quando estás feliz?*

Jé.: *Está aberta e mostro os dentes...*

Aluna estagiária: *Muito bem!*

[depois da criança desenhar a “cara” da alegria e a “cara da tristeza”]

Aluna estagiária: *Qual é que é a diferença, na tua cara, quando estás feliz e quando estás triste?*

Jé.: A boca, quando estou triste, a boca está fechada e não mostro os dentes e quando estou triste os meus olhos choram...

- **Criança Mi.**

O Mi. tinha quatro anos de idade, era do sexo masculino e não tinha irmãos, vivendo com os pais. Era uma criança extrovertida, criando uma boa relação com as pessoas que não conhecia. Gostava de participar e de comunicar, embora fosse raro pensar no que ia dizer antes de, efetivamente, falar. Era bastante proativo e dinâmico, procurando sempre realizar atividades e envolver-se nas mesmas, embora se distraísse facilmente quando estas eram em grande grupo. Procurava oferecer/receber carinho várias vezes ao dia. Um exemplo registado de um dos diálogos tidos com a criança, revelando o seu desempenho, foi o seguinte:

Aluna estagiária: Como é que vais pintar a tua planta?

Mi.: Vou pintar a raiz de castanho, o caule de verde... As folhas de verde escuro e as pétalas de roxo!

Aluna estagiária: Muito bem, podes começar!

(após a pintura)

Aluna estagiária: Então, com que cores é que pintaste a tua planta?

Mi.: Com castanho, verde, azul, roxo, vermelho, amarelo, laranja e rosa!

Aluna estagiária: Lembras-te das cores que me tinhas dito que ias usar? Antes de teres começado a pintar?

Mi.: Sim, mas quando comecei a pintar quis usar mais cores!

- **Criança Di.**

A Di. era do sexo feminino, tendo cinco anos de idade. Vivia com os pais e com o seu irmão gémeo, o qual frequentava a mesma sala de JI que ela, no entanto não se mostravam dependentes um do outro. A Di. era uma criança um tanto introvertida, sobretudo na realização de atividades, participando apenas quando era solicitada para o fazer. Esta forma de agir alterava-se bastante quando brincava no recreio ou nas áreas da sala com as restantes crianças ou com a aluna estagiária, tornando-se muito mais interativa. Revelava algumas dificuldades em expressar e comunicar as suas ideias, sobretudo quando questionada. Procurava oferecer carinho algumas vezes ao dia. Um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a criança, representando o seu desempenho, foi o seguinte:

Aluna estagiária: Portanto, eu arranquei esta flor e meti-a dentro de um frasco com água... Como é que ela estava na natureza? Acham que ela vai estar igual, amanhã ou depois de amanhã?

Di.: Ela na natureza estava bonita e vai continuar bonita, porque está dentro de água e ela precisa de água para sobreviver...

Aluna estagiária: É verdade que ela precisa de água para sobreviver... Mas ela foi arrancada, achas que ela ainda tem raiz?

Di.: Não... [responde depois de observar]

Aluna estagiária: Achas que ela sobrevive sem raiz?

Di.: Acho que não...

- **Criança S.**

A S. era do sexo feminino, tinha quatro anos de idade e vivia com os seus pais. A S. era bastante calma, sendo muito raro entrar em conflito com os seus pares. Participava oralmente, mas raramente por iniciativa própria, tendo uma boa capacidade de concentração e de autonomia, sendo raro solicitar ajuda para algo. Era bastante empenhada e observadora, revelando um gosto acrescido em escrever/copiar palavras. Não era uma criança que procurasse muito receber e/ou oferecer afetos. Segue-se um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a criança, representando o seu desempenho:

Aluna estagiária: Lembras-te o que quer dizer repulsa?

S.: Que faz impressão, que mete nojo...

Aluna estagiária: Sim, é isso mesmo! Há alguma coisa que te faça repulsa?

S.: O lixo!

Aluna estagiária: Muito bem... Que cara é que tu achas que fazes quando vês lixo?

S.: Não sei...

Em contexto de EPE também a educadora cooperante foi selecionada para ser participante da nossa investigação. Esta exercia a referida profissão há 38 anos e prezava o respeito, a educação e a autonomia das crianças, sendo muito comum a existência de momentos de afeto para com estas.

3.4.2. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico

No contexto de 1.º CEB, a intervenção foi realizada com o grupo já descrito acima, e, tal como em contexto de EPE, apesar de todas as crianças terem participado, foram recolhidos dados de apenas seis. Na figura 10 é possível verificar os elementos escolhidos, o seu sexo e as suas idades.

Alunos	Sexos	Idades
Ri.	Feminino	7
D.	Masculino	7
Ra.	Feminino	7
Gu.	Masculino	7
B.	Feminino	7
V.	Masculino	7

Figura 10. Informações sobre os participantes do contexto de 1.º CEB

Em relação à caracterização dos seis alunos selecionados, podemos mencionar que:

- **Aluna Ri.**

A Ri. era do sexo feminino, tinha sete anos de idade e vivia com os seus pais e com uma irmã mais velha. Era uma aluna muito concentrada e aplicada, apresentando facilidade em todas as componentes curriculares e entusiasmo perante novos desafios. Tinha facilidade em comunicar e expor as suas ideias ou dúvidas, quer a um adulto quer aos seus pares. Apesar de não apresentar dificuldade em lidar com o erro, ficava bastante nervosa quando não sabia responder corretamente a algo, sobretudo em momentos de avaliação. Um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a aluna, representando o seu desempenho escolar, foi o seguinte:

Aluna estagiária: Os animais podem-se desenvolver e depois nascer de que formas? Vocês conhecem dois tipos de animais...

Ri.: Os ovíparos e os vivíparos!

Aluna estagiária: O que é que são os animais ovíparos?

Ri.: Quer dizer que se desenvolvem e nascem a partir de um ovo e os vivíparos desenvolvem-se na barriga da mãe!

Aluna estagiária: Muito bem! Então achas que o pinguim é um animal ovíparo ou vivíparo?

Ri.: Ovíparo!

- **Aluno D.**

O D. era do sexo masculino, tinha sete anos de idade e vivia apenas com a mãe, uma vez que os seus pais se encontravam separados. Em vários diálogos e trabalhos escritos revelou tristeza pela falta de interesse por parte do seu progenitor e do seu meio-irmão de 39 anos, fruto de uma relação anterior do pai. O aluno em questão gostava muito de comunicar sobre diversos assuntos, apresentando uma grande cultura geral e tinha facilidade em todas as componentes curriculares. Era um aluno muito educado, tanto para os seus pares como para os adultos com quem convivia. Segue-se um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com o aluno, representando o seu desempenho escolar:

Aluna estagiária: Bem, ambos os grupos querem trabalhar o mesmo tema... Como é que podemos resolver esta situação?

D.: Professora eu não me importo de ceder, porque eu gosto dos dois temas e acho que ambos são muito importantes... Se a equipa A quer assim tanto ficar com a "Poluição dos Oceanos" eu não me importo de ficar com "O Ciclo da Água".

- **Aluna B.**

A B. era do sexo feminino, tinha sete anos de idade e vivia com a mãe e com uma irmã mais velha, sendo raras as ocasiões que falava sobre o pai. Era uma das crianças que apresentava mais dificuldades em Matemática, sobretudo ao nível do cálculo mental, e em Português, ao nível da escrita e da gramática, no entanto revelava-se esforçada e com desejo em fazer mais e melhor, acabando por influenciar o seu desempenho escolar, o qual melhorou, significativamente, ao longo do ano. Era uma criança muito educada e que tentava ajudar o próximo no que pudesse. Um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com a aluna, representando o seu desempenho escolar, foi o seguinte:

Aluna estagiária: Temos $10+10+10+10$, que é igual a 40. Mas eu quero transformar este exemplo numa multiplicação, como é que eu faço?

B.: $10 \times 4!$

Aluna estagiária: Quando tu dizes 10×4 , vais somar 10 vezes o algarismo 4 ou 4 vezes o algarismo 10?

B.: 10×4 , vou somar 10 vezes o algarismo 4... [a criança olha para o exemplo] Tem que ser 4×10 , porque o 10 é que se repete 4 vezes!

- **Aluno Gu.**

O Gu. tinha sete anos de idade, era do sexo masculino e vivia com os pais e com uma irmã mais nova. O aluno tinha ainda uma irmã mais velha, com quem tinha uma relação muito próxima antes desta sair de casa, situação essa que foi muito difícil de gerir para o Gu. Este

era hiperativo, estando medicado, o que afetava, várias vezes, o seu desempenho escolar, uma vez que, ou tinha dificuldade em controlar o seu entusiasmo ou (e mais frequente) ficava cansado e sem ânimo para realizar as tarefas propostas. Apesar disso, era um aluno muito perspicaz e inteligente, apresentando bastante facilidade em Matemática e dificuldades em Expressão e Educação Plástica. Segue-se um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com o aluno, representando o seu desempenho escolar:

Aluna estagiária: *Agora tens que dobrar o papel assim...*

Gu.: *Olha ficou um quadrado!*

Aluna estagiária: *Tens razão!*

Gu.: *E agora temos um triângulo! Este origami tem imensas figuras geométricas!*

[mais tarde]

Aluna estagiária: *Nós depois vamos colar o origami que fizeste aqui, por isso quando fizeres o teu desenho tens que deixar este espaço livre, está bem?*

Gu.: *Não quero fazer...*

Aluna estagiária: *Não queres fazer o desenho? [a criança acena negativamente com a cabeça] Porquê?*

Gu.: *Porque não...*

- **Aluna Ra.**

A Ra. era do sexo feminino, tinha 7 anos de idade e vivia com os pais e com uma irmã mais velha, a qual frequentava a mesma escola que ela, apesar de terem sido escassos os momentos em que vimos ambas a conviverem. A Ra. era uma criança concentrada durante as aulas, apresentando um gosto acrescido por atividades de Expressão e Educação Plástica e Português, possuindo maiores dificuldades a Matemática. Era uma criança que, por vezes, fazia comentários menos agradáveis sobre os seus colegas, sendo a razão por alguns dos conflitos que surgiam na turma, no entanto, ao longo do estágio, tal foi-se alterando substancialmente. Durante algumas conversas informais e até mesmo durante a elaboração de alguns trabalhos, a aluna confessou que não tinha muito apoio em casa, onde era comum assistir a discussões dos pais. Um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com esta, representando o seu desempenho escolar, foi o seguinte:

Ra.: *É uma boca de uma criança! São dentes de leite, porque a boca só tem 20 dentes e para ser uma dentição permanente tinha que ter 32!*

Aluna estagiária: *É isso mesmo, Ra.! Então se eu tivesse esta boca [apontei para o molde que levei para a sala] e uma boca que representasse a boca de um adulto, quantos dentes teria?*

Ra.: *Hum...*

Aluna estagiária: *Quantos dentes tem esta boca?*

Ra.: 20!

Aluna estagiária: E a boca de um adulto tem quantos dentes, à partida?

Ra.: 32!

Aluna estagiária: Então quantos dentes teriam as duas bocas, a boca de uma criança e a boca de um adulto?

Ra.: Hum...

Aluna estagiária: Que operação é que achas que tens que fazer?

Ra.: Soma...

Aluna estagiária: Tens que somar o quê?

Ra.: 20 e 32...?

Aluna estagiária: Sim... E quanto é que são 20 dentes mais 32 dentes?

Ra.: 20 mais 32...

Aluna estagiária: Pensa assim, quanto são 20 mais 30?

Ra.: 20 mais 30? 50?

Aluna estagiária: Exatamente... E mais dois?

Ra.: 52... 20 mais 32 são 52!

- **Aluno V.**

O V. tinha 7 anos de idade, era do sexo masculino e vivia com os pais e com dois irmãos, os quais eram gémeos e mais velhos que o V. Este apresentava algumas dificuldades nas várias componentes curriculares, devido, sobretudo, à sua falta de atenção nas aulas e interesse em ser e fazer melhor. Era comum dar respostas que levassem a que os seus colegas se rissem e ter atitudes que o fizessem destacar, mesmo que fosse pela negativa. Segue-se um exemplo registado, de um dos diálogos tidos com o aluno, representando o seu desempenho escolar:

Aluna estagiária: Qual é a emoção que sentes mais no teu dia a dia?

V.: A raiva! (exclama com um sorriso no rosto)

Aluna estagiária: E ficas feliz por ser essa a emoção que mais sentes?

V.: Sim! (faz uma expressão idêntica à anterior e ouvem-se alguns colegas próximos a conter o riso)

Aluna estagiária: Então e porque é que é essa a emoção que mais sentes no teu dia a dia?

V.: Porque o meu irmão passa a vida a irritar-me.

Aluna estagiária: Mas tu só estás com o teu irmão em casa, não é?

V.: Sim, e com a minha irmã e com os meus pais...

Aluna estagiária: Certo... E mesmo assim achas que é essa a emoção que mais sentes?

V.: Sim! (exclama, novamente, com um sorriso no rosto)

Tal como no anterior contexto, também em 1.º CEB a professora cooperante foi selecionada para ser participante da nossa investigação. Esta exercia a referida profissão há 27 anos e, tal como a educadora cooperante, prezava o respeito e a educação do grupo, conferindo-lhe valores sempre que achava necessário. Também prezava a autonomia das crianças e estabelecia uma relação de amizade e carinho com estas.

Na figura 11 apresentamos os critérios de seleção dos sujeitos, de EPE e 1.º CEB, que considerámos para a recolha de dados de forma consistente.

Crianças/alunos com diferentes níveis de desempenho/desempenho escolar
Crianças/ alunos de diferentes sexos
Assiduidade
Consentirem participar na investigação da aluna estagiária

Figura 11. Critérios de seleção dos sujeitos para a investigação

3.5. Instrumentos de recolha e análise de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados, quanto mais diversificados forem, permitem que, numa mesma investigação, possamos obter como resultado um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do assunto a analisar.

“A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p.24). É por isso que, “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (Sousa, 2005, p.84). Desta forma, foram utilizados instrumentos e técnicas de recolha de dados que possibilitassem tomar em consideração as necessidades, interesses, direitos e competências das crianças que participaram ativamente neste processo.

Esta investigação integrou apenas técnicas de cunho qualitativo, as quais “pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida” (Seabra, 2010,

p.145). Foram utilizadas tanto técnicas de recolha de informação diretas como indiretas. Relativamente às primeiras, as quais são empregues “durante el trabajo de campo, observando y entrevistando *in situ* a las personas que forman parte del contexto con toda su peculiaridad” (Alzina et al., 2009, p.331), recorreremos à observação, mais concretamente à observação participante, e à entrevista semi-estruturada. Em relação às técnicas indiretas, estas “agrupan la lectura de documentos escritos que, por un lado, recogen (...) la trayectoria de comportamiento, de funcionamiento y de organización de la realidad; y por el otro, las percepciones escritas (...)” (Alzina et al., 2009, p.331), tendo sido utilizadas a pesquisa e análise documental de documento oficiais e pessoais.

Por último, importa referir que corroboramos com o referido por Brito e Dias (2017):

Antes de se iniciar qualquer recolha de dados, o primeiro passo deve ser obter o consentimento informado por parte dos participantes. É necessário certificar-se que estes percebem qual será a sua participação no estudo. Eles devem participar voluntariamente e somente após receber informação que lhes permita decidir, de modo justo e razoável, se querem participar (p.20).

Assim, na presente investigação, procurámos desde início explicar o nosso propósito nos dois contextos já referidos, assim como garantir que as crianças e alunos que escolhermos para serem os participantes da nossa investigação quisessem efetivamente sê-lo, havendo também o cuidado de pedir essa permissão aos seus encarregados de educação.

Dito isto, passaremos a uma breve caracterização de todas as técnicas utilizadas:

- **Observação participante**

Recorreremos à observação participante, uma vez que nós (observadores) participámos na vida do grupo em estudo. “A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas. (...) O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos.” (Aires, 2015, pp.24-25). Alzina et al. (2009), partilham da mesma ideia, quando referem que

la observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística (pp.332-333).

Segundo os autores, é crucial o investigador começar por estabelecer uma relação de confiança e segurança com os elementos que irá observar, de modo a que estes não tenham receio em expor a sua realidade e/ou em interagir com outras pessoas, como é normal fazerem. As observações foram realizadas de uma forma não estruturada, em todas as atividades previamente planificadas e executadas pelos seis participantes escolhidos em cada um dos contextos. O uso desta técnica teve como principais objetivos o de compreendermos como as crianças se relacionavam, reagiam e agiam nas diferentes atividades realizadas e momentos despendidos em conjunto, tal como Cozby (1989, citado por Afonso, 2005), defende, ao dizer que a observação não-estruturada

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem (p.92).

Como todas as técnicas de recolha de dados, a observação tem as suas vantagens e desvantagens. Relativamente às primeiras, de acordo com Kluckhohn (1946, citado por Gil, 2008), a observação, mais especificamente a observação participante, é fácil de aplicar, permitindo recolher dados rapidamente, sem criar situações artificiais, e possibilita recolher os diálogos que acompanham o comportamento dos observados. Como desvantagens ou limitações, Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) apontam as seguintes: o facto de exigir muito tempo; poder significar uma visão parcial do objeto estudado, isto é, enquanto estamos a observar determinado elemento podemos não estar atentos aos restantes; e ter-se dificuldade em descrever o que se observa sem incluir juízos de valor.

Dito isto, importa referir que todas as observações foram registadas através de notas de campo, do diário reflexivo, de registos fotográficos e gravações áudio, tornando-se assim numa observação mais objetiva e detalhada que, mais tarde, nos permitiu efetuar uma melhor análise e interpretação dos dados recolhidos, assim como realizar reflexões profundas que permitiram, por vezes, alterar a própria prática da aluna estagiária.

- **Notas de campo**

As notas de campo são cruciais para a observação qualitativa, uma vez que permitem a realização de registos, descrições e reflexões sobre todos os intervenientes e acontecimentos. De uma forma resumida e sucinta, as notas de campo

dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa (...) (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Afonso (2005) corrobora, quando refere que as notas de campo consistem “num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia de investigação” (p.95). Uma vez que é crucial o investigador redigir as suas notas de campo de uma forma clara e o mais detalhada possível, de modo a poder usufruir ao máximo das mesmas, a aluna estagiária procurou fazê-lo ao longo da investigação, tentando também não fazer conclusões precipitadas, sendo que mais tarde, no final do dia, voltava a ler as referidas notas e a refletir sobre as mesmas. As informações recolhidas (de observar as crianças a realizarem determinada atividade, por exemplo) e consequentes reflexões deram azos ao diário reflexivo.

- **Diário reflexivo**

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “as notas de campo podem originar um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp.150-151). Este diário é um instrumento imprescindível para o professor-investigador, pelo simples facto de ser nele que se fazem os registos descritivos e interpretativos daquilo que acontece na sala. “É a partir dos diários que o investigador analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas perspectivas de melhoria e desenvolvimento profissional” (Gonçalves, 2011, p.47) “pois permite[m] a tomada de consciência das próprias aprendizagens, das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas, levando a mudanças conscientes no trabalho docente” (André & Pontin, 2010, p.29).

Neste caso, o diário reflexivo, para além do referido acima, contribuiu ainda para a realização das narrativas supervisivas dialogadas, as quais pressupõe uma breve descrição da prática – “Como a faço?”, “Quando a faço?” – uma interpretação desta – “Porque a faço?”, “Para que a faço?” – um confronto com a prática e, por último, uma reconstrução desta – “Como posso mudar?” -, algo que foi mais facilmente executado a partir das notas tiradas em campo, uma vez que ao longo de um único dia são várias as situações que ocorrem, seja em atividades planeadas ou não, diálogos com e entre as crianças, etc.

- **Registos fotográficos e gravações áudio**

Estes tipos de registos foram utilizados pela sua credibilidade e fiabilidade, permitindo uma recolha de informação qualitativa. É de salientar que “as imagens [e as gravações de áudio] registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual [e sonora] disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Através destes instrumentos é possível obter informações relativas ao comportamento e à interação dos sujeitos, incluindo nós investigadores. Desta forma, uma das melhores qualidades deste instrumento é o facto de nos permitir ver ou ouvir informações relevantes, que em sala não somos capazes de nos aperceber, levando-nos, várias vezes, a alterar a nossa própria prática ou simplesmente a estar mais atentos para determinados comportamentos. Assim, como referem Bogdan e Biklen (1994), os registos fotográficos e gravações de áudio tornam-se num “(...) meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica [ou registo de áudio] não estivesse disponível para os reflectir” (p.189) e, na presente investigação, os registos fotográficos e de áudio (apesar de mais escassos) serviram para esse mesmo efeito. A aluna estagiária procurou fazê-los em todas as atividades (sobretudo os primeiros) e pedir apoio nesse campo à educadora e professora cooperantes. Este apoio foi crucial, uma vez que os momentos em que a aluna estagiária estava a dinamizar as atividades em pequenos ou grandes grupos, e não só a observar as crianças já a executar as atividades, foram registados. Estes registos permitiram que mais tarde fossem observados pormenores que, presencialmente, não nos teríamos apercebido ou comprovar alguns que suspeitávamos que tivessem acontecido.

- **Pesquisa e análise documental**

Uma outra técnica de recolha de dados a que recorreremos foi a pesquisa e análise documental, uma vez que esta ofereceu-nos informações relevantes sobre os contextos onde realizámos esta investigação e sobre os sujeitos que nela participaram.

“El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias.” (Alzina et al., 2009, p.349). “El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno, o un programa concreto” (Del Rincón et al, 1995, citados por Alzina et al., 2009, p.349).

- **Entrevista**

De acordo com Fontana e Frey (1994) a entrevista é uma das formas mais comuns e poderosas que usamos para tentar perceber os seres humanos. Possui uma variedade de formas e multiplicidade de usos, sendo que a mais comum é o tipo de entrevista individual falada. No entanto, para além dessa entrevista pode também ser realizada uma em grupo, monitorizada por telefone, correio ou computador, podendo ser estruturada, semi-estruturada ou sem qualquer estrutura prévia. De acordo com os autores, as entrevistas podem também ser utilizadas para diversos fins, nomeadamente comerciais, terapêuticos, políticos ou científicos e podem decorrer por uns breves minutos como por vários dias.

Bogdan e Biklen (1994), acrescentam que a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134), consistindo num diálogo deliberado e orientado entre duas ou mais pessoas.

De entre as formas e tipos de entrevista brevemente mencionadas acima, optámos por recorrer a uma entrevista individual, presencial, realizada em menos de uma hora, e semi-estruturada. Esta é o género mais comum numa investigação de natureza qualitativa, a qual pressupõe que o investigador, a partir de um guião previamente organizado, coloque um conjunto de questões claras e diretas aos entrevistados, conferindo liberdade a estes para responderem abertamente e, caso haja necessidade poderá acrescentar, ao longo da entrevista, outras questões (Aires, 2015).

De um modo geral, este tipo de entrevistas,

são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada, [o qual] (...) deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que são utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta (Afonso, 2005, p.99).

Amando (2017) vem corroborar com o anterior autor quando refere que a

entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse “instrumento” o que passamos a designar por *guião* de entrevista. Este guião resulta de uma *preparação profunda para a entrevista*, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações. Por isso, nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos (p.216).

Alzina et al. (2009), acrescentam que as entrevistas semiestruturadas têm algumas vantagens e desvantagens. Relativamente às primeiras, as vantagens são sobretudo o facto de ser “una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones” (p.337). Por outro lado, o autor refere como principal desvantagem o facto de “el investigador sólo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa puede perder ocasiones que le hubieran permitido avanzar en su investigación” (p.337).

De acordo com Aires (2005), o entrevistador, deve ser flexível, objetivo, bom ouvinte e empáticos. Importa que o/s investigador/es conheçam o modo como as crianças comunicam e ajustem, se necessário, a sua forma de falar e elejam um lugar familiar para realizar a/s entrevista/s, de modo a transmitir uma maior segurança e facilitar a participação dos participantes.

Assim, tal como Aires (2005) e Fargas-Malet, McSherry, Larkin e Robinson (2010) sugerem, procurámos que as entrevistas realizadas fossem breves e objetivas, utilizando uma linguagem simples, num ambiente descontraído e informal, e, quando necessário, reformulámos as questões.

Any participant in a research project needs time to reflect and clarify roles and responsibilities to ensure that there is shared understanding of what is involved. For children it becomes critical that they understand that what they are thinking and what they have to say make a worthy contribution to the project (Sinclair-Harding, Vuillier & Whitebread, 2018, p.170).

Assim, e indo ao encontro do afirmado no início deste subcapítulo, procurámos ter alguns cuidados, nomeadamente ao nível ético, junto das crianças participantes. Deste modo, estas, antes do início das entrevistas, assinaram um formulário de consentimento, onde eram informadas do propósito das mesmas, da técnica de pesquisa e procedimentos utilizados, e ainda da confidencialidade associada.

Com base no referido acima, optámos por, para a presente investigação, realizar quatro entrevistas semiestruturadas, em cada um dos contextos: duas à educadora cooperante; duas à professora cooperante; duas às seis crianças e duas aos seis alunos, todos previamente seleccionados, dando-lhes desta forma liberdade de expressão, um requisito imprescindível para que se transformem em participantes ativos na (re)construção do conhecimento

científico sobre si próprios. A todos os inquiridos foi realizada uma entrevista no decorrer do plano de ação e outra no final, todas devidamente conduzidas a partir de um guião:

- À educadora e professora cooperantes, com as primeiras entrevista, tivemos como objetivos: identificar os princípios orientadores da sua prática educativa; indagar as suas conceções relativamente à MTP; e perceber a potencialidade da prática da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças (Apêndice C, p. 146 e Apêndice D, p. 157). As segundas entrevistas foram feitas com o objetivo de perceber se as conceções da educadora e professora cooperantes, relativamente à MTP, alteraram ou mantiveram depois da prática da aluna estagiária, assim como se segundo elas a metodologia utilizada pode potenciar distintas aprendizagens nos grupos ou não (Apêndice E, p. 166 e Apêndice F, p. 179).

- Com as primeiras entrevistas efetuadas às crianças e alunos, tencionámos: perceber as suas conceções face à temática das emoções; identificar as emoções que os participantes conheciam; averiguar se tinham a capacidade de se colocar no lugar do outro; e descobrir os seus interesses, face à temática das emoções (Apêndice G, p. 188 e Apêndice H, p. 211). As segundas entrevistas foram feitas com o objetivo de perceber as conceções das crianças e alunos relativamente às emoções, no final do plano de ação, e se a metodologia usada (MTP) foi ou não benéfica para potenciar distintas aprendizagens (Apêndice I, p. 231 e Apêndice J, p. 265).

Por último, relativamente à forma como tratámos os dados das entrevistas, começámos por transcrever o áudio das mesmas para, de seguida, realizarmos as suas análises de conteúdo. Estas, de acordo com Bardin (1977) entendem-se por "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (p. 31), "(...) uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa[m] ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos) (p.34). Assim, primeiramente procurámos analisar todas as transcrições, de modo a obtermos indicadores que permitissem fazer inferências e, após essa primeira leitura, codificámos (salientámos, classificámos, agregámos e categorizámos) os trechos das entrevistas transcritas, resultando em diferentes unidades de registo e diferentes frequências das mesmas.

Todas estas informações foram então apresentadas em forma de tabela (uma para cada uma das oito entrevistas realizadas), contendo a mesma as seguintes colunas: categoria; subcategoria; indicadores; unidades de registo; frequência.

3.6. Plano de ação

3.6.1. Contexto de educação pré-escolar

O presente projeto iniciou-se a partir de uma questão-problema, por parte da criança Mi.: “As plantas também sentem?”, levando-se essa questão para o grande grupo, o qual mostrou interesse em descobrir a sua resposta. Na questão “o que já sabemos sobre as plantas?”, a criança F. respondeu “as flores têm uma bolinha para as abelhas fazerem mel” e a criança Am. disse “têm sentimentos”. À questão “o que queremos descobrir sobre as plantas?”, obtivemos a seguinte resposta da criança Am., entre outras: “Se as plantas são seres vivos?”; “Porque é que as plantas vivem?”; e “Como é que elas mostram que sentem?”.

Através das respostas das crianças, procurámos incluir no plano de ação atividades que possibilitassem a aquisição do conceito de “ser vivo”, que garantissem um maior apego emocional às plantas, de modo a, eventualmente, progredirmos o projeto para a temática das emoções, tentando-se, sempre, satisfazer os interesses do grande grupo e articular o máximo de áreas de conteúdo e domínios possíveis. Para tal, o plano de ação surgiu a partir da leitura da história: “Começo por ser uma semente...”, de modo a que as crianças pudessem começar a desenvolver o conceito de uma planta ser um ser vivo, visto a história relatar o crescimento de uma árvore.

Para segunda atividade, uma vez que as crianças tinham interesse em “pintar com aguarelas” (An.), “fazer letras das plantas” (S.) e “fazer jogos” (F.), surgiram as ideias de: pintarmos com o referido material, no exterior, uma roseira; escrevermos as várias partes constituintes da mesma; e fazermos um jogo de dominó, com diferentes quantidades das várias partes constituintes de uma planta (raiz, caule, folhas e pétalas).

De modo a dar resposta às questões da Am.: “Porque é que as plantas vivem?” e “Como é que elas mostram que sentem?”, e aos interesses do Mi. - “plantar” e “desenhar” -, do Du. - “ter uma planta na sala” - e do restante grupo - “ter uma nova área na sala” e “escrever no computador”, surgiu a atividade experimental de colocarmos diferentes quantidades de água em três plantas iguais, durante cinco dias. Neste momento da investigação, começámos a fazer o paralelismo com a temática das emoções, colocando questões como: “Como é que acham que se sentiriam se todas as plantas morressem? E se sobrevivessem?”.

A dramatização de uma história sobre uma semente e a realização de um circuito de Educação Física também partiu dos interesses das crianças, permitindo-nos recapitular os vários conceitos adquiridos até à data, sendo esta a quarta atividade do plano de ação.

Uma vez que ainda não tinham sido dadas respostas a todas as questões colocadas no início do projeto, procurámos realizar uma atividade de exploração e reflexão no jardim do JI e uma experiência com uma flor arrancada, colocando-a dentro de um frasco com água, visto que a criança Ca. tinha interesse em: “Apanhar flores para pôr água”. Tanto esta experiência, como a anterior, das três plantas iguais, em que apenas uma sobreviveu, permitiu colocar a grande questão: “Acham que as plantas também sentem?”, ao que o grupo, depois de debater algumas ideias, concluiu: “Elas não sentem como nós (humanos), mas são seres vivos... Morrem se não cuidarmos delas ou se lhes fizermos mal, quando as arrancamos estamos a magoá-las, porque depois morrem.”. Perante esta conclusão, por parte das crianças, procurámos construir novas teias com estas, desta vez relacionadas com a temática das emoções.

À questão: “O que sabemos sobre as emoções?”, as crianças Am. e F. referiram “é estar feliz” e a Jé. respondeu “é como as pessoas se sentem”. À questão: “O que queremos descobrir?”, a criança S. interrogou: “Para além da felicidade, se existem mais emoções?”, a criança F. perguntou: “O que é que são as emoções?” e a criança Am. questionou: “Para que é que servem as emoções?”.

Com a questão da criança S. e o desejo do Fr. - “ver um filme” - e da Di. - “[realizar] desenhos” -, estavam criadas as condições para se ver o filme “Divertida-Mente” e começar-se a trabalhar o tema das emoções, mais especificamente as que o referido filme aborda e que são as consideradas por Damásio (1999, 2013) como as mais universais: a alegria, a tristeza, o medo, a raiva e a repulsa. Esta sexta atividade permitiu todo o grupo começar a refletir sobre quando sentia determinada emoção e ter a capacidade de, para além de desenhar, expressar oralmente isso mesmo.

A Cl. tinha interesse em “fazermos de conta que estamos tristes e felizes”, portanto criámos uma atividade, a sétima do plano de ação, em que, primeiramente, as crianças realizaram um trabalho individual connosco, o qual consistia em expressarem, a nível facial, as cinco emoções e desenharem o seu rosto com a ajuda de um espelho; e, secundamente, após as crianças terem tido a noção de como as suas feições alteravam quando expressavam cada

emoção, tiveram que as expressar, a nível facial e corporal, enquanto ouviam música clássica e percorriam a sala ao som desta, sendo esta atividade realizada já em grande grupo.

A oitava atividade - “Como eu me sinto hoje?” - , surgiu pelo facto de o grupo querer ter uma “área das emoções”, passando esta marcação a fazer parte da sua rotina diária, logo após a marcação da presença por parte de cada criança.

“O frasco da calma e o percurso das emoções!”, foi ao encontro da necessidade de se arranjar uma estratégia para que as crianças, com mais dificuldade em se expressarem, o fizessem, sobretudo quando ficavam zangadas com os seus colegas, e ao encontro do interesse da criança J. que queria fazer “um percurso de Educação Física”.

De modo a divulgar-se todo o projeto, o grupo quis apresentar um pequeno teatro às restantes salas do II. Assim, a décima atividade do plano de ação foi a preparação para essa mesma demonstração de conhecimentos e fonte de entretenimento e a décima primeira atividade consistiu na sua apresentação.

Assim, a teia final (Figura 12) apresenta-se da seguinte forma:

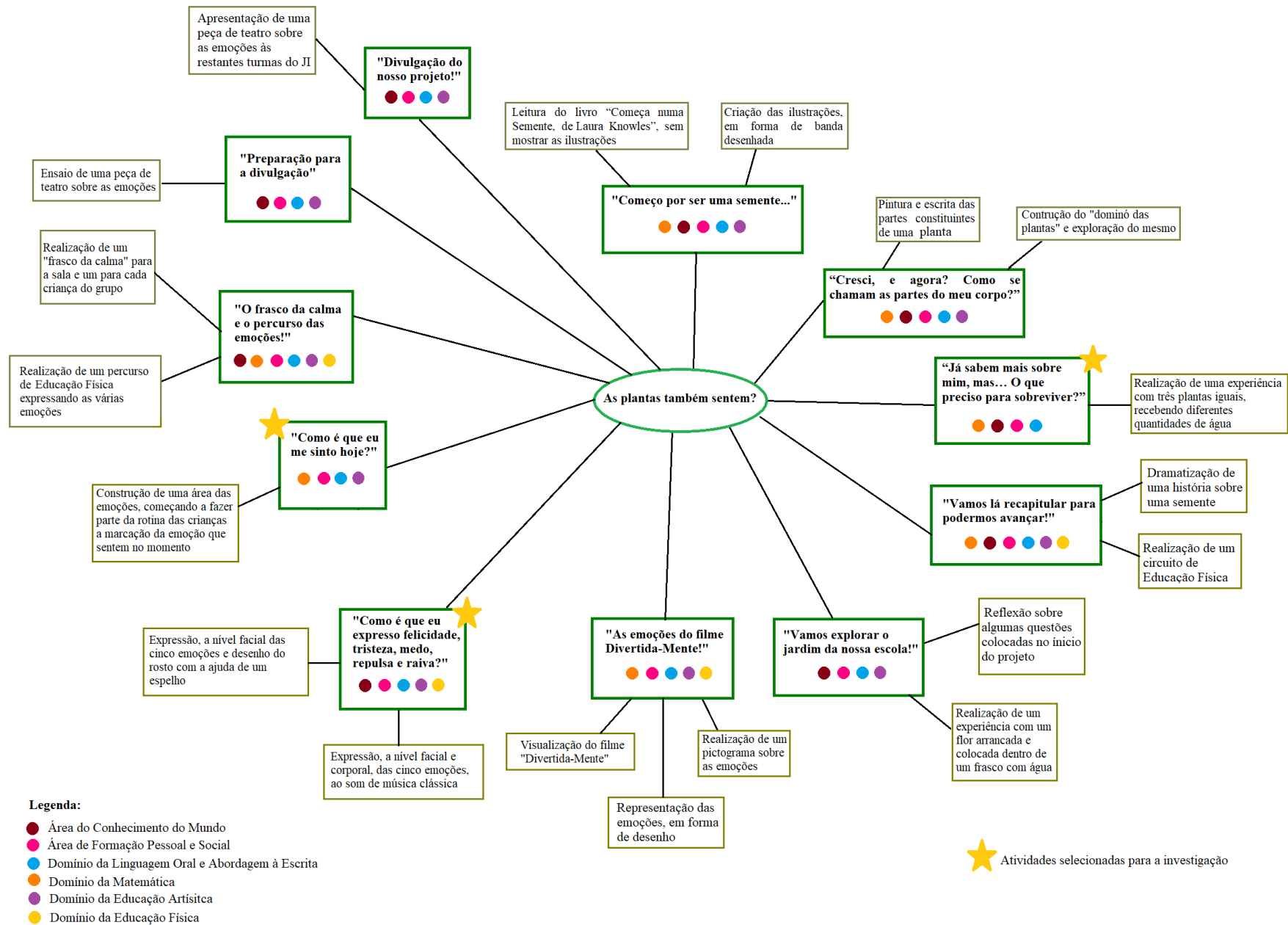


Figura 12. Teia do plano de ação, em EPE

De modo a ajudar o leitor na compreensão do nosso plano de ação, decidimos elaborar um quadro que consta em apêndice (Apêndice K, p. 296), a qual contém todas as atividades realizadas, o/s dia/s em que as mesmas foram realizadas, assim como as aprendizagens que queríamos promover em cada uma delas.

3.6.2. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico

De modo a que a investigação pudesse ter continuidade no 1.º CEB, realizámos uma conversa informal com a professora cooperante, de modo a perceber se a temática das emoções já tinha sido ou não abordada junto dos alunos. Esta referiu-nos que era uma temática muito pouco explorada até ao momento, apesar de ser do interesse do grupo.

Assim, decidimos questionar as próprias crianças se tinham interesse em trabalhar a referida temática, surgindo uma grande receptividade e entusiasmo por parte das mesmas, ficando aí decidido que iríamos fazer um projeto sobre as emoções, procedendo prontamente à colocação das questões inerentes à MTP, tal como fizemos em contexto de EPE.

À questão: “O que já sabemos sobre as emoções?”, a criança D. respondeu que “as emoções ficam sempre dentro de nós, formam-se no cérebro”, a criança Ri. disse que “mostramos as emoções pela cara” e a criança An. mencionou que “a alegria é uma emoção”. Na questão: “O que queremos descobrir sobre as emoções?”, obtivemos as seguintes perguntas: “Como é que seríamos se não tivéssemos emoções?” (Ri.); “Como é que existem?”, “Como é que num curto espaço de tempo temos tantas emoções?” (Go.); e “Para que é que servem as emoções?” (M.), entre outras.

Através das respostas/perguntas dos alunos, procurámos incluir no plano de ação atividades diferenciadoras para os mesmos, onde todas as componentes curriculares fossem exploradas, assim como incluir, sempre que possível, conteúdos que a professora cooperante desejava que fossem explorados.

Deste modo, a primeira atividade do plano de ação prendeu-se com a exploração do livro “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves, o qual aborda as emoções universais (alegria, raiva, tristeza, aversão e medo) (Damásio, 1999, 2013), como é que as mesmas surgem e para que servem, começando-se a dar resposta a duas grandes questões que todo o grupo tinha. Nesta atividade, os alunos realizaram ainda a leitura de trava-línguas, sobre as emoções anteriormente referidas, dando assim resposta ao interesse da Am. - “ler sobre as emoções”

- e da Al. - “aprender palavras novas”, articulando com o conteúdo que a professora cooperante desejava que fosse abordado (os trava-línguas). Os alunos desenharam ainda o rosto do seu par e colaram lãs de diferentes cores (nas cores das emoções) na zona do cérebro, colando em maior quantidade a lã correspondente à emoção que sentiam mais no seu dia a dia, respondendo-se ao interesse de grande parte do grupo: “Realizar atividades de expressão plástica”. A atividade terminou com a realização de um Diagrama de Venn sobre as emoções mais sentidas pela turma.

Para segunda atividade, com o objetivo de continuarmos a dar resposta às questões: “Para que é que servem as emoções?” e “Porque é que existem as emoções?”, os alunos leram vários excertos do livro, anteriormente mencionado, e identificaram aquele/s que refere/m o porquê de existirem emoções e aquele/s que referem como é que as mesmas existem, tendo depois que, individualmente, responder a ambas as perguntas por palavras suas. Uma vez que os alunos mostraram muito interesse na personagem Sukha da história (um pássaro em origami), decidimos contruí-lo com todos eles, sendo o mesmo depois colado numa folha de papel onde cada aluno realizou uma ilustração e definiu o que eram para si as emoções. Neste dia, o Sucka auxiliou-nos também na exploração da tabuada do 4 com todo o grupo.

A exploração das profissões dos familiares dos alunos, e outras do interesse destes, permitiu-nos continuar a dar respostas às questões referidas acima e ainda à questão: “Como é que seríamos se não tivéssemos emoções?”, sendo esta a terceira atividade do plano de ação.

Uma vez que os alunos tinham desejo em conhecerem mais emoções, apresentamos-lhes o livro “Emocionário”, de Cristina Pereira e Rafael Valcárcel, ficando decidido que, de entre as 42 emoções enumeradas, iriam escolher as cinco que queriam saber mais, sendo que as 10 mais votadas por todo o grupo seriam as trabalhadas no decorrer do projeto. Esta quarta atividade do plano de ação, terminou com a realização de um pictograma, em grande grupo, cujo título dado foi: “As emoções que o 2.ºB quer saber mais...”, sendo o referido gráfico explorado e exposto na sala.

Devido ao surgimento da doença Covid-19 e conseqüente confinamento de todas as pessoas nas suas casas, optámos por elaborar um vídeo sobre tudo o que os alunos tinham aprendido até à data, sendo o mesmo enviado para estes, de modo a garantir que ficavam criadas as condições para podermos avançar no nosso projeto. Como tarefas, partindo dos interesses dos alunos, tiveram que: identificar a emoção que estavam a sentir no momento, desenhando o *emoji* correspondente e colando diferentes materiais da cor da emoção escolhida; e escrever

diferentes frases, onde as três emoções mais votadas fossem exploradas, juntamente com a última temática que tínhamos pesquisado presencialmente: tipos de animais (domésticos, selvagens, aquáticos, etc.).

Como sexta atividade, os alunos visualizaram um vídeo, que incluía o conteúdo da aula anterior e a exploração de todas as emoções que os alunos tinham interesse em conhecer, através de pequenas animações e da voz da aluna estagiária. A tarefa desta aula virtual foi a realização de uma produção escrita orientada, de modo a percebermos os conhecimentos que os alunos detinham até ao momento.

As aulas virtuais continuaram e com isso optámos por fazer uso do programa PowerPoint, explicando o uso do mesmo aos alunos. Como sétima atividade, e com o objetivo de darmos a resposta possível ao interesse de todos os alunos em fazerem um “teatro sobre várias emoções”, assim como levá-los a refletir sobre a questão que tinham no início do projeto: “Como é que num curto espaço de tempo podemos ter diferentes emoções?”, solicitámos que os mesmos dramatizassem diferentes situações, onde mais do que uma emoção era, facilmente, sentida. Nesta aula virtual, os alunos realizaram vários desafios de Matemática, de modo a poderem continuar a exercitar os conteúdos aprendidos.

Uma vez que um outro desejo que os alunos tinham era “realizar atividades de Expressão e Educação Físico-Motora”, apresentámos um outro PowerPoint. Neste os alunos tiveram que primeiramente encontrar várias palavras, relacionadas com a temática das emoções, numa sopa de letras e identificarem-nas de acordo com o seu número de sílabas. Após isso, solicitámos aos alunos a execução de um movimento físico, tendo em conta o tipo de palavra que aparecesse no ecrã (monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo).

Na nona atividade do projeto, os alunos utilizaram o PowerPoint, refletindo e respondendo a várias perguntas relacionadas com a sua nova rotina diária (devido ao vírus Covid-19), utilizando o vocabulário e conhecimentos que possuíam sobre as emoções. Para além disso e articulando com outros conteúdos programáticos: identificaram o tipo e a polaridade de algumas frases; o género e o número de algumas palavras; dividiram uma folha A4, em 4 partes iguais e ilustraram em cada parte uma das frases; identificaram as horas marcadas em vários relógios e referiram as atividades que passaram a realizar devido à pandemia existente.

De modo a divulgar todo o projeto, optámos por realizar um vídeo sobre todas as atividades realizadas e momentos partilhados com os alunos e a professora cooperante, partilhando-o com estes, sendo esta a décima atividade do plano de ação.

Assim, a teia final (Figura 13) apresenta-se da seguinte forma:

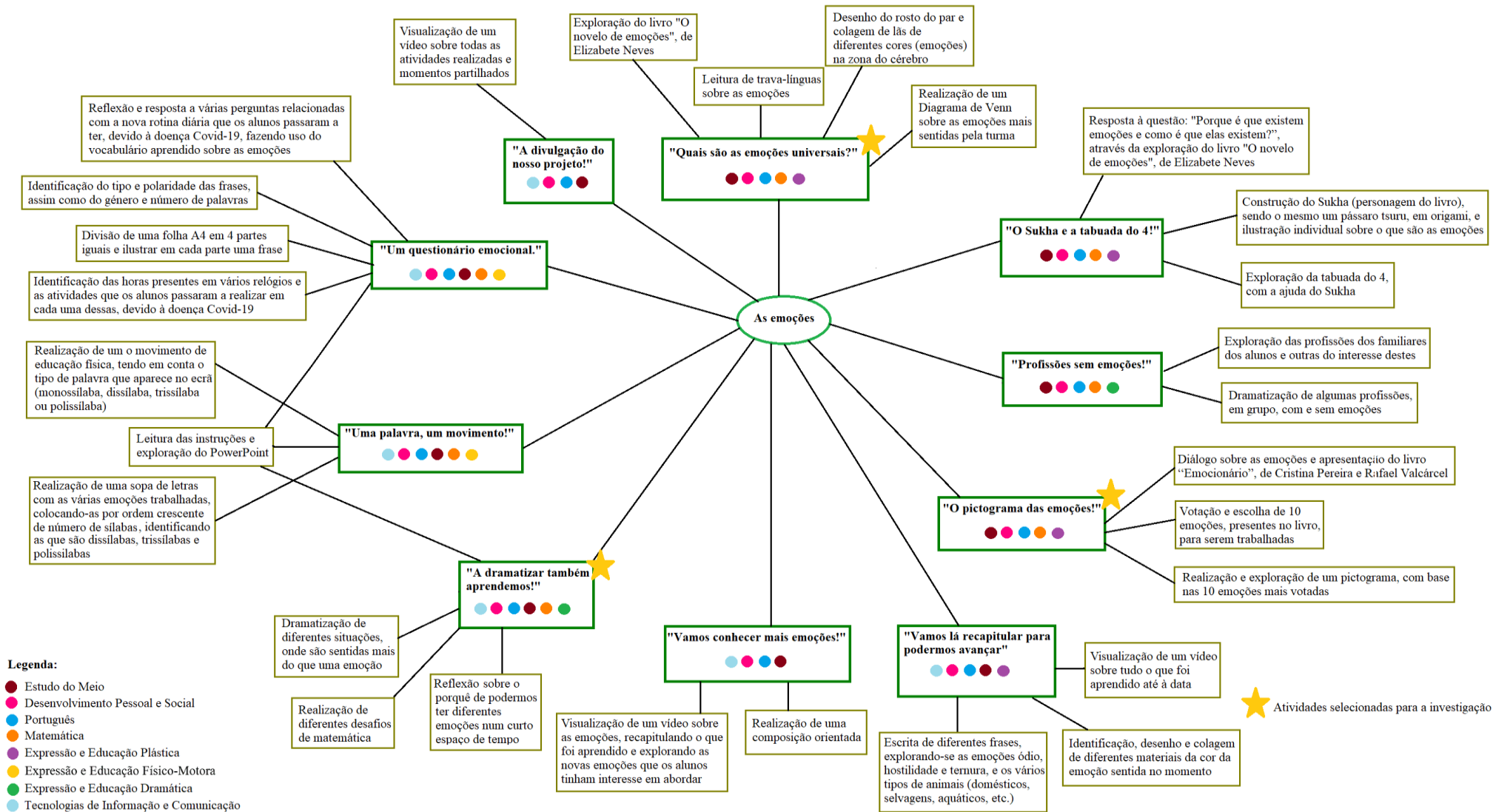


Figura 13. Teia do plano de ação, 1.º CEB

Tal como realizado no contexto anterior, decidimos elaborar um quadro que consta em apêndice (Apêndice L, p. 299), a qual contém todas as atividades presentes na figura anterior, o/s dia/s em que as mesmas foram realizadas, assim como os descritores de desempenho presentes em cada uma delas.

4. Apresentação e discussão de resultados

No presente capítulo são apresentados e discutidos os resultados recolhidos ao longo dos estágios realizados, tanto em contexto de EPE, como do 1º CEB.

4.1. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas em contexto de educação pré-escolar

1ª atividade: “Já sabem mais sobre mim, mas... O que preciso para sobreviver?”

Nesta atividade experimental (Apêndice M, p. 305), que potenciou a existência de uma “ponte” entre a temática das plantas e a temática das emoções, estava inicialmente planificado ser o próprio grupo de crianças a decidir, entre elas ou com recurso a votação, que pares de cada mesa de trabalho iriam fazer o quê, de modo a garantir um maior poder de decisão e participação destas. No entanto, percebemos que essa estratégia não só não estava a resultar como estava a criar um mal-estar entre as crianças, levando-nos, por isso, a sugerir a criação de vários papéis com os nomes das mesmas, colocando-os de seguida num envelope. As crianças depois tiraram um papel ao acaso, decidindo-se assim a função de cada uma.

Feito isso mostrámos as plantas que iriam ser usadas durante a atividade, *Petúnias*, referindo o seu nome e questionando a quantidade de sílabas e letras da palavra, interligando, de forma subtil, a área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Após isso, informámos as crianças que iriam realizar uma experiência com as três *Petúnias*, sendo que a variável seria a quantidade de água usada em cada uma delas e, por isso, teríamos que definir qual seria a planta que nunca seria regada, a que seria regada 1 a 2 vezes por semana (de acordo com a temperatura atmosférica dessa semana e se a terra da planta estivesse seca ou não) e a que seria regada todos os dias, recorrendo-se novamente à estratégia dos “papelinhos” dentro de um envelope, uma vez que o grupo não conseguia chegar a um consenso. Perante a decisão aleatória, uma das crianças, a An., mostrou-se muito triste, começando inclusive a chorar, referindo: *Vou ficar com a planta que vai morrer! Se ela nunca for regada vai morrer!* Neste momento percebemos o quão significativa a atividade já estava a ser e o quão facilmente iria servir de “ponte” para a temática que iríamos futuramente desenvolver: as emoções. Assim, optámos por questionar os nomes que os três

grupos gostariam de dar às suas plantas, chegando-se facilmente a um consenso, através de uma pequena votação, onde o domínio da Matemática foi facilmente interligado: *Quatro é maior que dois, por isso ganha “A flor bonitinha!”* (o nome da planta) - **F**.

De seguida, no exterior, as crianças, que tinham sido selecionadas aleatoriamente para a tarefa de plantar, fizeram-no, observando todas as partes constituintes das plantas (incluindo a raiz). Após isso, retiraram as folhas secas destas e observaram o caule, as folhas, e as flores. Neste momento, decidimos promover o diálogo, questionando quantas flores cada planta possuía, se tinha alguma flor a nascer ou a morrer, etc. (Figura 14).



Figura 14. Observação da planta

Optámos ainda por questionar todo o grupo acerca de como estavam as três plantas naquele momento, e como achavam que cada uma iria ficar ao fim de cinco dias, tendo em conta a quantidade de água estabelecida para cada uma delas. Seguem-se, abaixo, evidências das respostas das crianças:

Relativamente à pergunta: “Como é que acham que esta planta está neste momento?”

- Crianças do grupo da planta “A flor que nunca é regada”: *Agora está bonita, tem seis flores vermelhas, mas uma das flores está a morrer...*
- Crianças do grupo da planta “A flor bonitinha” (a flor que iria ser regada 1 a 2 vezes, durante cinco dias): *A nossa também está muito bonita, tem oito flores, uma está morta e uma está a crescer!*
- Crianças do grupo da planta “A flor contente” (a flor que iria ser regada todos os cinco dias da experiência): *A nossa flor não tem nenhuma flor a morrer, tem sete flores e uma está a crescer!*

Relativamente à pergunta: “Como é que acham que esta planta vai ficar, daqui a cinco dias?”

- Crianças relativamente à planta “A flor que nunca é regada”:

Eu acho que pode estar viva, porque há flores que não precisam de muita água. - Am.
Vai ficar murcha. - B.

Vai morrer. - Z. e C.

Vai ficar seca por causa do sol. - F.

- Crianças relativamente à planta “A flor bonitinha”:

Vai continuar bonita. - Mi.

Eu acho que pode morrer, porque há flores que precisam de muita água... - Am.

Vai crescer mais e vai ficar mais bonita. - F.

- Crianças relativamente à planta “A flor contente”:

As flores vão ficar vivas e as que estão a crescer vão abrir. - F.

Vai morrer. - B.

Vai morrer porque as flores não precisam de muita, muita água. - Du.

Nesta parte da atividade, interligámos ainda o domínio da Matemática, ao questionar por exemplo: “Se estas duas flores, agora murchassem e, eventualmente, caíssem, com quantas flores é que ficava a vossa planta?”, potenciando-se a aquisição e, em alguns casos, a consolidação de conhecimentos.

Após isso, todo o grupo regressou para dentro da sala e foi distribuído pelas várias tarefas definidas anteriormente: elaboração das ilustrações da nova área e dos cuidados a ter com cada um dos vasos (Figura 15), sendo que essas informações foram escritas no computador (Figura 16).



Figura 15. Criação das ilustrações



Figura 16. Escrita no computador

Antes de se escrever no cartaz final da “Área das flores”, nome esse escolhido em grande grupo, questionou-se o mesmo acerca da quantidade de crianças que achavam que a poderiam frequentar, de modo a que refletissem sobre algo que iria ser usado e partilhado por todos. A Am., foi a primeira a fazer uma sugestão – duas crianças – e quando se

perguntou o porquê desse número ela disse: *Porque só dois vasos é que vão ser regados, um todos os dias e outro uma ou duas vezes, dependendo do calor que estiver e de como a terra estiver!* Interrogou-se todo o grupo se concordava com a sugestão da Am. ou se queriam sugerir outra, no entanto todos concordaram com a explicação da referida criança, ficando assim decidido quantas crianças poderiam frequentar a nova área, inserida na área da casinha. As crianças que ficaram encarregues de construir a área com o apoio de um adulto, revelaram alguma dificuldade ao início na tomada de decisões ou até em fazerem sugestões, no entanto a partir do momento em que referimos que podiam mudar a disposição da área da casinha, tiveram mais facilidade, referindo de imediato que devíamos colocar os vasos perto das janelas, de modo a que as plantas pudessem receber luz solar (Figura 17).



Figura 17. Construção da “Área das flores”

Quando a construção ficou concluída (Figura 18), todo o grupo mostrou-se muito orgulhoso, apontando e dizendo o que tinham feito e, as crianças que tinham participado na organização

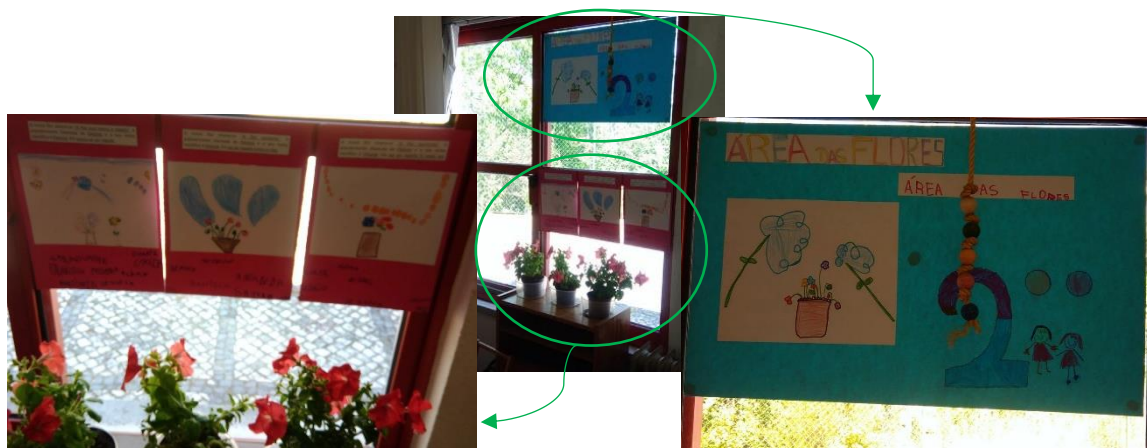


Figura 18. Resultado final da “Área das flores”

da área, solicitaram prontamente para irem para a área da casinha e visitarem a nova área dentro desta.

Optámos, nesse momento, por questionar os novos cuidados a ter na nova área da sala, de forma a garantir a sobrevivência e o bem-estar de todas as plantas, algo que depois lhes foi solicitado, já no tapete, para transmitirem aos seus colegas, aumentando a sua autonomia e responsabilidade. Também no tapete ficou decidido que seria o chefe do dia a regar a/as planta/s, sendo que, no caso da planta que seria regada 1 a 2 vezes por semana, só se efetuariam a sua rega na quinta-feira da semana seguinte ou antes, caso verificássemos que a sua terra estava seca. O dia e, conseqüentemente, a primeira parte desta atividade, terminou questionando-se as crianças como se sentiam agora que tinham plantas na sua sala e como achavam que se sentiriam se alguma delas morresse, ao que todas elas referiram que se sentiam felizes, relativamente à primeira pergunta e que iriam ficar muito tristes caso alguma morresse.

Após cerca de cinco dias, no dia 7 de maio, uma das plantas estava morta, a que nunca foi regada, e a que tinha sido regada todos os dias encontrava-se muito debilitada. Optámos por isso, por fazer a segunda parte da atividade, começando-se a falar com o grupo na área do tapete, o qual referiu, antes mesmo de ser questionado, que uma das plantas tinha morrido e que outra estava a morrer, tendo inclusive “bichos pequeninos nela”.

Decidimos trazer para junto do grupo os três vasos e relembrar as crianças acerca do que tinham dito quando perguntámos como estava cada planta, no início da experiência, e como achavam que cada uma iria ficar. Várias crianças referiram que a sua planta não estava como pensavam que ia ficar ou que estava, efetivamente, como tinham referido inicialmente, revelando uma boa capacidade de observação e comparação. Durante este diálogo de reflexão, várias crianças referiram ainda que estavam muito tristes por as suas plantas terem morrido ou estarem a morrer, no entanto uma outra referiu, de imediato: *Nós ainda temos uma planta viva, agora temos que cuidar bem dela, porque ela é de todos!* - Am. Com esta frase a criança não só tranquilizou as restantes como despertou, acreditamos, um sentido acrescido de responsabilidade e de união no grupo.

De modo a registar as ideias prévias, observações, interpretações e conclusões, procedemos à construção de uma tabela, numa cartolina, para cada planta. Optámos por questionar quais os elementos, de cada um dos três grupos, que queriam fazê-lo, havendo crianças logo interessadas. De modo a que fossem estas a escrever, uma vez que para além de terem

interesse em fazê-lo, potenciava a sua emergência no mundo da escrita, optámos por sermos nós a escrever a lápis, com o apoio do grupo, tendo depois as crianças de escrever por cima com caneta preta (Figura 19).



Figura 19. Criança a desenhar como a planta era no início da experiência

Uma outra estratégia utilizada, foi mostrar, através das fotografias que se tinham tirado, como as plantas eram no início da experiência, de modo a que as crianças se pudessem relembrar e desenhá-las mais facilmente (Figura 20).



Figura 20. Criança a escrever na cartolina

Durante o desenho das restantes plantas, ou seja, de como as crianças achavam que elas iriam ficar e como efetivamente ficaram, optámos por as questionar se se lembravam do que tinham dito e pedimos-lhes para explicarem como iriam fazer o desenho, motivando-as a observarem as plantas no final da experiência (Figura 21).



Figura 21. Criança a desenhar como a planta ficou no final da experiência

Após a construção de todas as cartolinas e a exposição das mesmas, os restantes elementos, que não participaram nesta parte da atividade, revelaram ter gostado imenso do trabalho final, colocando, inclusive, algumas questões aos seus colegas (Figura 22).

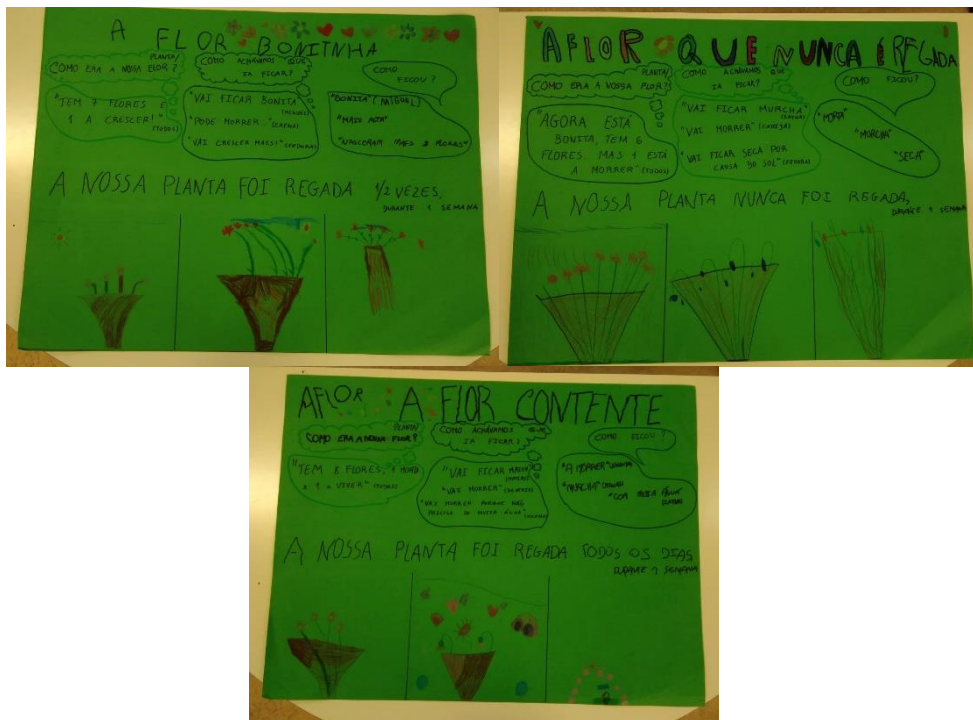


Figura 22. Resultados finais das cartolinas

A atividade terminou com um diálogo no tapete, onde questionámos o grupo sobre o que tinha feito e se tinha gostado de o fazer. Optámos ainda por questionar algumas das perguntas

colocadas no início do projeto pelas crianças, nomeadamente: “Se as plantas são seres vivos?”, “Porque é que as plantas morrem?”, e “Como é que elas sobrevivem?”, cujas repostas foram corretamente e facilmente dadas.

No final desta atividade, decidimos voltar a questionar como se sentiam, agora que uma das suas plantas estava morta e outra estava prestes a morrer, ao que todas as crianças referiram que se sentiam tristes, mas que estavam também felizes por terem ainda uma planta viva. Depois de criarmos um momento reflexivo, em torno da questão: “Acham que as plantas sentem como nós, seres humanos?”, as crianças F. e Am. referiram, revelando ótima interpretações:

- *Elas são seres vivos, morrem quando não tratamos delas, mas não podem dizer como se sentem.* -
F.

- *Não têm boca para falar... Elas sentem, mas não sentem como nós, porque nós quando não regámos a nossa planta ela sentiu e começou a ficar sem flores, a ficar murcha e depois morreu...* -
Am.

Uma vez que ainda tínhamos uma atividade por realizar, dentro da temática das plantas, optámos por não questionar mais nada acerca das emoções, prosseguindo-se para a seguinte atividade - “Vamos explorar o jardim da nossa escola!” - e planificação com o grupo.

Consideramos que, apesar de as crianças na altura já possuírem alguns conhecimentos sobre as plantas, nomeadamente do que precisam para sobreviver, esta experiência enriqueceu os seus conhecimentos científicos através da reflexão e confronto das suas ideias prévias com os resultados finais. A colocação de questões: “Como é que a/s planta/s está/estão neste momento?”/ “Como vai/vão ficar?”, são e foram cruciais, levando as crianças a observarem, refletirem sobre o que poderia acontecer e poderem vir a verificar o resultado, idêntico ou não ao que tinham pensado inicialmente. Este tipo de atividades para além de promoverem competências reflexivas nas crianças, importantíssimas para o resto das suas vidas, permitem a estas confrontarem-se com a realidade, alterando algumas ideias prévias, podendo generalizar outras e ainda promover o seu ímpeto exploratório, crucial para se tornarem ávidas do saber e curiosas pelo mundo que as rodeia, tornando-se seres mais cultos e completos. São diversos os estudos que referem a importância da aprendizagem das Ciências nos primeiros anos de vida das crianças, visto que “(...) a Ciência para crianças é importante não tanto em função da Ciência, mas primordialmente em função da educação da criança, ou seja, do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social” (Sá, 2000, p.4).

Eshach e Fried (2005), corroboram com o referido acima e acrescentam mais razões do porquê de as crianças deverem ser expostas, desde cedo, às Ciências:

“(1) Children naturally enjoy observing and thinking about nature. (2) Exposing students to science develops positive attitudes towards science. (3) Early exposure to scientific phenomena leads to better understanding of the scientific concepts studied later in a formal way. (4) The use of scientifically informed language at an early age influences the eventual development of scientific concepts. (5) Children can understand scientific concepts and reason scientifically. (6) Science is an efficient means for developing scientific thinking.”
(p.319)

Antes de realizarmos esta atividade, assim como as anteriores, tivemos em mente o facto de todas as crianças já possuírem um conjunto de saberes, os quais foram acumulando ao longo da sua vida, podendo esses serem cientificamente corretos ou não. No entanto, defendemos, tal como vários outros autores, incluindo os mencionados acima, que a escola deve valorizar, reforçar, ampliar e até mesmo iniciar a sistematização desses saberes, permitindo às crianças realizarem aprendizagens posteriores mais complexas.

Dito isto, algo que alteraríamos na presente atividade, sobretudo na primeira parte, seria a organização dos grupos, pois, uma vez que a sala tinha ao todo 25 crianças, tornou-se mais difícil envolver e captar a atenção de todas. Assim, uma estratégia que poderíamos ter utilizado seria ir com apenas um grupo de cada vez para o exterior, garantindo um maior envolvimento e participação de todos os elementos deste.

Uma outra alteração que teríamos feito era, ao ouvirmos as sugestões dos diferentes nomes dados às plantas, em que todos começavam com “a flor...” (“a flor que nunca é regada”; “a flor bonitinha”; e “a flor contente”), termos intervindo, de modo a perceber as conceções do grupo e garantir que estas não continuavam erradas. Apesar disso, quando nos apercebemos do nosso erro, decidimos reunir todo o grupo e ter esse diálogo, garantindo que as crianças ficavam a perceber que cada uma das petúnias era uma planta, que continha por sua vez várias flores.

Dito isto, no final da atividade, podemos afirmar que as crianças adquiriram e passaram a utilizar uma comunicação mais científica, uma vez que iam incluindo no seu discurso os termos científicos aprendidos (raiz, caule, folhas, flores, planta), e aprofundaram as suas capacidades de previsão e de análise. Várias crianças manifestaram as suas emoções de uma

forma espontânea e natural, havendo uma articulação genuína entre a abordagem das plantas e a abordagem das emoções, algo que foi corroborado pela educadora cooperante nas narrativas supervisivas dialogadas da presente atividade:

Está patente que, aquando da observação das plantas, ou seja, na segunda parte da atividade, o grupo não só revelou uma boa capacidade de análise como várias crianças manifestaram as suas emoções de uma forma espontânea e natural. Isto é, houve uma articulação genuína entre a abordagem das plantas e a abordagem das emoções.

Em jeito de conclusão não poderei deixar de referir o quão entusiasmadas e envolvidas as crianças estiveram no desenvolvimento das atividades.

A F., assim como a Am., como foi possível verificar nas transcrições expostas ao longo desta atividade, revelaram uma grande participação e envolvimento, chegando a conclusões muito boas e potenciadoras de aprendizagens significativas para os restantes elementos do grupo. O Mi., a Di., a Jé. e a S. foram as crianças que quiseram participar na construção dos cartazes que serviram de registo de toda a experiência, revelando-se atentos e envolvidos em todo o processo.

Consideramos que tais aspetos positivos tenham sido potenciados pelo uso da MTP, uma vez que ao dividirmos tarefas foi possível que as crianças realizassem atividades do seu interesse, e, mais tarde, expusessem as suas aprendizagens ao grande grupo, enriquecendo-o, tal como Rangel e Gonçalves (2010) defendem ser algumas das características da referida metodologia.

2ª atividade: “Como é que eu expresso felicidade, tristeza, medo, repulsa e raiva?”

A sétima atividade do plano de ação (Apêndice N, p. 311) começou com um diálogo no tapete e, de seguida, foram selecionadas duas crianças para a realizarem, de modo a garantir-se um apoio mais individualizado. A primeira parte da atividade consistiu nas crianças se observarem ao espelho, expressando a emoção que íamos mencionando, e desenharem o que viam, a lápis, tendo em conta as suas características individuais (Figuras 23).



Figuras 23. Crianças a observarem o seu reflexo e a desenharem o que observam

Esta tarefa promoveu não só a reflexão, por parte das crianças, de como expressam ou acham que expressam, a nível facial, determinada emoção, como foi promotora da competência de observação e do conceito que estas têm de si, sendo que Teixeira (2015), refere que “o conceito que a criança tem de si mesma influenciará em todas as fases da sua vida, marcará a sua personalidade e determinará a forma como empregará as suas aptidões e potencialidades” (p.9).

Durante a atividade tivemos a necessidade de ir referindo para algumas das crianças se olharem para o espelho e desenharem o que observavam, enquanto que outras fizeram automaticamente isso, acrescentando o máximo de pormenores que conseguiam observar (pestanas, sinais, narinas etc.). Foram vários os estímulos e questões colocadas por nós de modo a garantir uma maior aprendizagem por parte de todas as crianças, seguindo-se uma evidência de um dos diálogos existentes, com uma delas:

Aluna estagiária: *Então, que emoções é que tu já conheces?*

Jé.: *A felicidade, a tristeza, o medo, a repulsa e a raiva!*

Aluna estagiária: *Muito bem! Eu agora gostava que tu te olhasses no espelho e me mostrasses como é a tua cara quando estás feliz!*

[Jé. expressa automaticamente um sorriso]

Aluna estagiária: *Uau, que lindo sorriso! Agora gostava que desenhasses neste círculo... [aponto para o primeiro da folha de trabalho entregue] aquilo que observas no espelho... As tuas sobrancelhas, os teus olhos...*

[Jé. desenha, enquanto se observa ao espelho, várias vezes]

Aluna estagiária: *Como é que é a tua boca, quando estás feliz?*

Jé.: *Está aberta e mostro os dentes...*

Aluna estagiária: *Muito bem!*

[depois da criança desenhar a “cara” da alegria e a “cara da tristeza”]

Aluna estagiária: *Qual é a diferença, na tua cara, quando estás feliz e quando estás triste?*

Jé.: A boca... Quando estou triste, a boca está fechada e não mostro os dentes e quando estou triste os meus olhos choram...

Aluna estagiária: Muito bem, sabes como se chama esta parte de dentro dos nossos olhos [disse apontando para a íris do olho]

Jé.: Não...

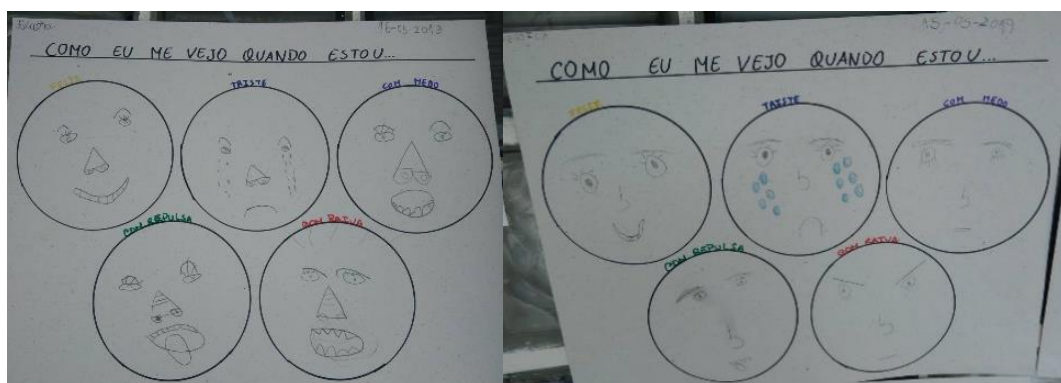
Aluna estagiária: Íris...

Jé.: Parece I.! [disse referindo-se a uma das crianças do grupo, cujo nome termina com as últimas duas letras da palavra mencionada]

[Mais tarde, no final do dia, a criança contou ao grupo e à educadora cooperante o que descobriu – Que a parte de dentro dos nossos olhos, a parte que mostra a cor dos nossos olhos, chama-se Íris]

Apesar de haverem crianças mais envergonhadas e/ou com maior facilidade em desenhar que outras, consideramos que o sucesso da atividade, assim como de todas as anteriores, também se prendeu com o facto de estas se sentirem seguras e existir um clima de afeto entre elas e os adultos que as orientaram, nomeadamente a educadora cooperante, a assistente operacional e a aluna estagiária. Post e Hohmann (2003), corroboram com estas ideias, referindo a importância de existir essa boa relação entre o educador e as crianças, uma vez que estas ficam mais predispostas a aprender e a perceber melhor o mundo que as rodeia.

Todas as crianças mostraram-se orgulhosas do resultado final dos seus trabalhos e os mesmos, tal como os anteriores, foram expostos no interior e exterior da sala (Figuras 24).



Figuras 24. Resultados finais dos trabalhos

No final do dia, questionámos o grande grupo se tinha gostado de fazer a atividade, ao que todos referiram que sim. Após isso, com o objetivo de consolidarmos as aprendizagens desenvolvidas durante o dia e começar a prepará-los para a atividade do dia seguinte, solicitámos que mostrassem as suas caras quando estão felizes, tristes, com medo, com

repulsa e com raiva, ao que todos responderam muito bem, notando-se facilidade e entusiasmo em fazê-lo.

No dia seguinte, com a segunda parte da atividade, solicitámos que fizessem, novamente, o descrito acima, assim como mostrassem como se deslocariam, de um lado para o outro da sala, se estivessem com raiva, tristes, etc., algo que suscitou muita excitação por parte do grupo e alguma desordem, levando-nos a intervir e a escolher, aleatoriamente uma criança para demonstrar o solicitado anteriormente ao grupo. Esta estratégia revelou-se crucial para a continuação da atividade, sem esta se tornar caótica, uma vez que as crianças perceberam que, caso estivessem mais calmas, não só participariam, como poderiam ser as escolhidas para fazer a tal demonstração. Após garantir-se que todas as crianças eram capazes de responder e alterar a sua expressão facial e corporal, à emoção que referíssemos, explicámos as outras variáveis da atividade - terem em conta o ritmo da música e a intensidade desta, sendo que se o ritmo fosse muito acelerado elas teriam que se deslocar muito rápido e se a intensidade da música fosse muito forte teriam que se deslocar em bicos dos pés e, se fosse muito fraca, teriam que se deslocar a um nível mais baixo, mais perto do chão.

Relativamente à variável do ritmo, as crianças tiveram uma certa facilidade em cumprirem, apesar de haver a necessidade de se ir referindo que o mesmo estava muito rápido/acelerado, ou mais lento/menos acelerado, no entanto, foram poucas as vezes que conseguiram cumprir com o facto de se deslocarem a um nível baixo a alto, tendo em conta a intensidade/volume das várias músicas. Apesar de termos referido para prestarem atenção a tal fator, no início, acabámos por deixar de o fazer, uma vez que percebemos que o entusiasmo e excitação eram tão grandes que, enquanto expressavam as emoções que íamos referindo, também iam emitindo sons (no caso da felicidade – risos, no caso da tristeza – choro, etc.), não conseguindo quase ouvir a música, caso esta estivesse com uma intensidade fraca. Durante a atividade, percebemos que era mais relevante a emissão de sons, por parte das crianças, dramatizando ainda mais as várias emoções, do que se deslocarem a um nível baixo ou alto ao longo da sala, daí a alteração do previamente planificado (Figuras 25).



Figuras 25. Grupo a expressar a emoção da alegria ao som de música clássica

Outra estratégia, que a determinado momento procurámos recorrer, foi a de desligar ou colocar em pausa a música, levando a todo o grupo a parar e a sentar-se na área do tapete, algo que as crianças tiveram facilidade em responder sempre, pelo facto de já termos desenvolvido tal estratégia numa atividade feita na hora de intervalo e que o grupo tinha adorado. Ao usarmos esta estratégia, de modo a que o grupo retornasse à calma, começámos a recorrer a uma outra, usando-a até ao final: chamarmos, aleatoriamente, uma criança para expressar a emoção pela sala juntamente com a aluna estagiária, indo-se chamando as restantes, uma a uma, para se juntarem. No final, todo o grupo ficava sozinho a explorar o corpo e a dramatizarem em conjunto. Esta estratégia não só permitiu desenvolver a autoestima e a autoconfiança das primeiras crianças a serem escolhidas, uma vez que estavam a ser observadas, com atenção, e vítimas de elogios por parte das restantes que estavam sentadas, como permitiu que houvesse mais ordem e respeito uns pelos outros (Figura 26).



Figura 26. Pequeno grupo, a expressar a emoção da tristeza ao som de música clássica, enquanto as restantes crianças esperam ser chamadas para se juntarem a este

É certo que a atividade, a olho nu, sobretudo inicialmente, pudesse parecer um grande caos, no entanto a mesma deu um enorme prazer às crianças, onde a música clássica teve um papel importante, a qual nunca tinha sido ouvida e apreciada por algumas, e os objetivos e as competências e atitudes associadas à atividade foram cumpridas.

Foi visível uma grande evolução em todo o grupo, visto que o mesmo foi não só capaz de referir e identificar as emoções trabalhadas (algo que no início não eram capazes de fazer), como foi perceptível uma maior facilidade dos mesmos explicarem o porquê de se sentirem tristes, não só aos adultos como aos seus pares, sentindo-se melhor consigo mesmos e havendo uma maior possibilidade de se tornarem adultos mais capazes de demonstrarem e referirem o que sentem, tal como Portugal e Laevers (2018) defendem.

O referido acima, foi também corroborado pela educadora cooperante, nas narrativas supervisivas dialogadas da presente atividade:

Considero muito assertivas e perspicazes as várias estratégias utilizadas durante o decorrer da atividade aproveitando o entusiasmo e a excitação das crianças (expressarem as emoções de acordo com a intensidade do som, a emissão de sons por parte das crianças, ir chamando aleatoriamente uma a uma) conseguindo que o grupo todo explorasse o seu corpo e dramatizasse em conjunto. Permito-me afirmar que as crianças terminaram a atividade com mais autoconfiança e com uma maior autoestima porque foram observadas, elogiadas, respeitadas mutuamente e, sobretudo, sentiram “satisfação” na realização da atividade por ter sido inovadora.

Todos os seis participantes escolhidos para a presente investigação, revelaram boas capacidades de observação, reflexão e interpretação ao longo da atividade.

3ª atividade: “Como é que eu me sinto hoje?”

A oitava atividade do plano de ação (Apêndice O, p. 316) começou com um diálogo no tapete e a exploração oral de cinco figuras geométricas – losango, retângulo, quadrado, triângulo e círculo –, sendo que a primeira coisa que fizemos foi solicitar a uma criança para agrupar as peças como ela quisesse, havendo duas peças de cada uma das formas mencionadas acima, três cores e dois tamanhos distintos, podendo por isso as peças serem agrupadas de três formas diferentes. A criança decidiu agrupar as peças de acordo com as suas formas, referindo isso mesmo após ser questionada sobre tal, mostrando-se entusiasmada e atenta. Depois de as peças estarem agrupadas, optámos por questionar o grupo acerca: do nome das peças de cada um dos cinco grupos criados; quantas sílabas

correspondiam às palavras mencionadas; e, quantos lados e vértices (exceto o caso do círculo) tinham. Havia crianças que não sabiam os nomes de quase nenhuma das peças, no entanto duas delas, que frequentavam o JI desde o ano letivo anterior e tinham desenvolvido esses conhecimentos com a educadora, só apresentaram dificuldades em referir o nome da figura correspondente ao losango, lembrando-se após pensarem um pouco, não havendo por isso a necessidade de referirmos nenhum nome (Figura 27).



Figura 27. Questionamento acerca das várias figuras geométricas

Após esta troca de saberes, entre as várias crianças do grupo, onde nos limitámos a colocar questões, de modo a potenciar novas aprendizagens ou a levar as crianças às respostas corretas, optámos por solicitar a uma outra criança para ir ao centro do tapete agrupar as peças de uma outra forma. Depois de o restante grupo a ajudar, esta agrupou as peças, com sucesso, através do critério da cor, referindo isso mesmo após a termos questionado. Este questionamento é importantíssimo, pois permite as crianças colocarem essa mesma questão a si mesmas, refletirem e referirem o que acham, devendo o educador estimulá-las nesse sentido, de modo a colmatar alguma fragilidade ou a potenciar novas aprendizagens. No caso da A., a criança que agrupou as peças por cores, este exercício foi mais uma forma de promover aprendizagens em torno das diferentes cores existentes, visto que a mesma ainda apresentava dificuldade na sua distinção (Figura 28).



Figura 28. Agrupamento das peças de acordo com o critério cor

Por fim, perguntámos a uma outra criança qual era a última maneira que podíamos agrupar as peças, ao que ela referiu automaticamente “por tamanho”, agrupando de seguida. Com este critério de agrupamento foi criada a possibilidade de desenvolvermos mais aprendizagens, mesmo que essas não estivessem planificadas, nomeadamente o facto de existirem peças “maiores” e “menores”, usando essa mesma terminologia e comparando as peças, surgindo algumas dificuldades por parte de uma criança, as quais foram facilmente explicadas por uma colega:

Aluna estagiária: Este retângulo [referindo-me ao maior] é menor ou maior em comparação a este [referindo-me ao menor]?

F.: Maior!

Aluna estagiária: Muito bem! Então e este círculo [referindo-me ao menor], M., é menor ou maior que este [referindo-me ao maior]?

M.: Aquele [aponta para o círculo maior] é maior!

Aluna estagiária: Muito bem, então este círculo [referindo-me ao menor], M., é menor ou maior que este [referindo-me ao maior]?

M.: Aquele [aponta para o círculo maior] é maior e o outro é mais pequeno.

F.: Mais pequeno diz-se “menor”!

M.: Então esse círculo [aponta para o círculo menor] é menor que o outro!

Aluna estagiária: É isso mesmo! Muito bem!

Mais uma vez, a partir da transcrição acima, é possível verificar a importância deste tipo de atividades, mais exploratórias, onde as crianças entrelaçam-se, consolidando conhecimentos e aprendendo novos.

Após a exploração das várias figuras geométricas mostrámos ao grupo o gráfico circular, que tinha sido feito previamente pela aluna estagiária, questionando mais uma vez a forma, a qual foi facilmente identificada, e em quantas partes o círculo estava dividido, ao que uma criança optou por referir:

M.: Parece uma pizza!

Aluna estagiária: Pois parece! Em quantas partes é que esta suposta pizza está dividida?

Grupo de crianças.: Em cinco! [contaram em voz alta]

Aluna estagiária: Então temos aqui uma pizza dividida em cinco fatias, é isso?

Grupo de crianças.: Sim!

Aluna estagiária: Então e se eu vos disser que isto vai ser o nosso gráfico das emoções?

Grupo de crianças.: Uau!

Aluna estagiária: Este tipo de gráfico chama-se gráfico circular, porque é um...

Am.: Círculo!

Aluna estagiária: Exatamente... E está dividido em quantas partes?

Am.: Cinco!

Aluna estagiária: Cinco partes, exatamente... Quantas emoções é que nós conhecemos?

F.: Cinco! Cada emoção vai ficar numa dessas partes!

Esta pequena transcrição evidencia o quão importante e necessário é desenvolver aprendizagens com base no quotidiano das crianças, uma vez que para elas o gráfico circular pareceu-lhes uma pizza (alimento esse que conhecem e faz parte das suas vidas) e por isso tornou-se mais fácil referirem que a “pizza” estava dividida em cinco, supostas, fatias.

É importante o educador estar atento a estes pequenos detalhes no diálogo das crianças, e apropriar-se dos mesmos (quando possível), uma vez que são esses que podem fazer a diferença entre o grupo perceber determinado conceito e aprendê-lo de forma significativa ou não. Esta aprendizagem é uma aprendizagem relacional, as crianças, ao contrário do conhecimento por rotina, não memorizam simplesmente as informações que lhes são fornecidas e constantemente repetidas, mas sim aprendem-nas por interpretarem a realidade que as rodeia, por darem um significado próximo a elas. Tal é corroborado por Baroody (2002), quando refere que:

ao contrário do conhecimento por rotina, o conhecimento significativo não pode ser imposto de fora para dentro, pois ele tem de ser construído de dentro para fora. Na aprendizagem

significativa não se trata, simplesmente, de absorver passivamente a informação, mas sim de dar um sentido activo ao mundo (p.336).

É claro que apesar de ser importante e crucial para o grupo desenvolver aprendizagens deste modo, nunca devemos descurar a linguagem científica, neste caso, Matemática, usando sempre as terminologias corretas, mesmo que tenhamos que explicar o que significam ao recorrer a uma linguagem mais comum.

Posto isto, como é possível também verificar na transcrição acima, este gráfico circular apresentado serviu para construir o nosso “cartaz das emoções” e, conseqüentemente a nossa “área das emoções” (Figura 29). De modo a interligarmos com as aprendizagens desenvolvidas anteriormente – as figuras geométricas – algumas crianças usaram um molde para as desenhar em diferentes cartolinas, de diferentes cores (cores essas correspondentes às emoções). Após isso, questionámos o grupo que formas geométricas estavam em cada uma das várias cartolinas e em que parte do gráfico essas seriam coladas, sendo que as crianças revelaram facilidade em responder.

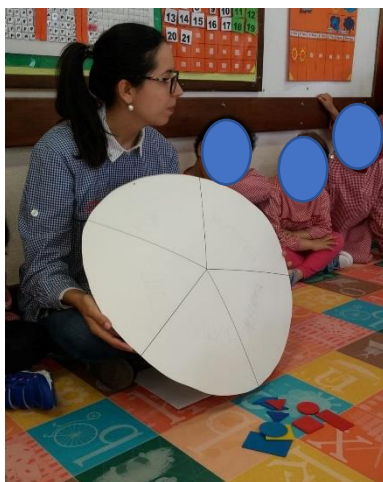
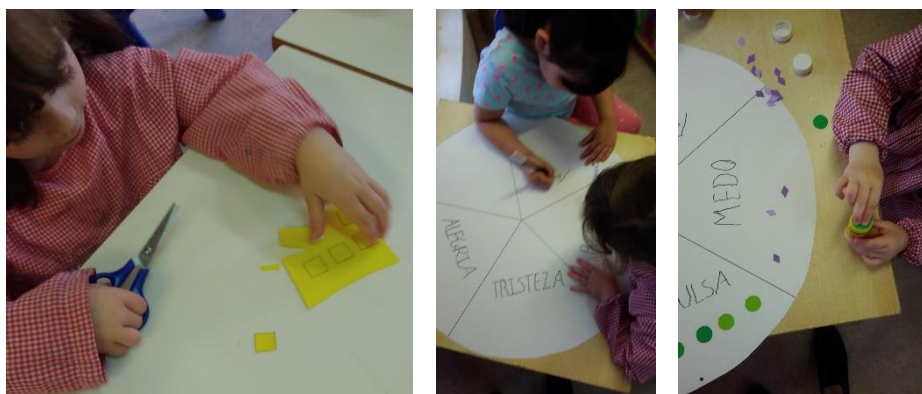


Figura 29. Desenvolvimento de aprendizagens em torno do gráfico circular

De seguida, o grupo foi sentado à mesa, havendo algumas crianças que ficaram encarregues de cortarem as formas, outras de colá-las no gráfico e outras de escreverem as emoções neste. Tudo isto foi feito com ordem e entusiasmo, havendo uma ansiedade saudável por parte de todo o grupo para ver o resultado final (Figuras 30.).



Figuras 30. Construção do gráfico das emoções

Na parte da tarde o tão aguardado momento chegou. Todo o grupo pode ver o resultado final do gráfico e ouvir a explicação de como iam poder efetuar a marcação da sua emoção. Para tal optámos por usar molas de madeira e escrever, em cada uma delas, os nomes de todas as crianças e, por isso, o primeiro passo foi-lhes mostrar essas molas e solicitar que cada uma procurasse a sua e a agarrasse (Figura 31).



Figura 31. Crianças à procura da sua mola

A partir do momento em que todas as crianças tinham a sua mola, pedimos que a colocassem na parte correspondente à emoção que estavam a sentir no momento, sabendo que teriam que explicar o porquê dessa escolha no final, indo ao encontro da sua sugestão, presente na planificação (Figura 32).



Figura 32. Marcação da emoção sentida

No final de todas as marcações, cada uma das crianças explicou o porquê da sua escolha. Todas justificaram a escolha com uma razão lógica, no entanto foram poucas as crianças que tiveram a capacidade de se referirem ao momento. Abaixo encontram-se duas transcrições, para melhor perceção:

1º caso, em que, claramente, a criança marcou a emoção que quis e não a que realmente sentia, apresentando uma justificação plausível, mas sem sentido para o presente momento.

Ch.: Escolhi a raiva, porque estou zangado... [diz, enquanto sorri]

Aluna estagiária: E porque é que estás zangado?

Ch.: Porque a mãe me tirou o brinquedo...

Aluna estagiária: E tu lembraste-te disso quando marcaste a tua emoção, foi isso?

Ch.: Sim...

2.º caso, em que a criança marcou a emoção que estava a sentir no momento, apresentando uma justificação plausível.

F.: Escolhi a felicidade, porque estou feliz!

Aluna estagiária: Porque é que estás feliz?

F.: Porque estou na escola, onde posso brincar e aprender e porque estou a fazer esta atividade!

O gráfico das emoções foi colado ao lado do quadro de presenças e acima da marcação do tempo, a uma altura suficientemente baixa para que todas as crianças pudessem efetuar a sua marcação, com calma, ficando assim construída a “Área das emoções”, de acordo com todo o grupo (Figura 33).



Figura 33. Gráfico das emoções disposto – “Área das emoções”

Esta atividade permitiu consolidar aprendizagens ao nível da Matemática, em algumas crianças, e potenciar novas em outras. A partilha de saberes é sempre uma mais-valia, colocando-as como participantes ativas do seu processo educativo, adquirindo novos vocábulos e conhecimentos umas com as outras, através das várias experiências de vida que possuem.

A F., como referido anteriormente, teve facilidade em marcar a sua emoção e explicá-la, de acordo com o que estava a sentir no momento, assim como a Am., o Mi. e a Di. No entanto a Jé. e a S. apresentaram mais dificuldades, marcando a emoção que transmitiam sentir, mas explicando-a com um exemplo válido do passado, não se remetendo ao presente. Com o continuar do tempo, e após lhes termos indicado algumas vezes que o objetivo da marcação era refletirem sobre como se estavam a sentir no presente, a mesma passou a ser corretamente utilizada por todas as crianças.

Assim, esta marcação das emoções passou a fazer parte da rotina do grupo e, tal só fez sentido acontecer no final do projeto, pois só aí é que o grupo já tinha as ferramentas necessárias para fazer escolhas com sentido, isto é, a partir do momento em que as crianças já sabem o que cada emoção representa, como é que surge nas suas vidas e como são normalmente expressas, têm os conhecimentos necessários para poderem refletir e referir como se sentem. Esta marcação uniu ainda mais o grupo, gerando uma maior empatia e preocupação pelo bem-estar de todos sendo, no fundo, um dos nossos grandes objetivos –

possibilitar, para todas as crianças, um ambiente calmo, feliz e em que o bem-estar de todos é visto como o grande objetivo do dia a dia.

4.2. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades implementadas em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

1ª atividade: “Quais são as emoções universais?”

Na primeira atividade proposta (Apêndice P, p. 320), começámos por abordar o livro “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves, o qual explora as cinco emoções consideradas por Damásio (1999, 2013) como mais universais. Com este livro desenvolvemos, primeiro, conhecimentos relativos aos elementos paratextuais do mesmo e só depois é que efetuámos a leitura na íntegra. Esta leitura foi realizada de uma forma dinâmica e dramática, recorrendo a vários tons de vozes (para as diferentes personagens), exagerando nas exclamações e, por vezes, questionando a turma acerca do que poderia vir a acontecer no livro (Figura 34).



Figura 34. Leitura do livro

Optámos por usar estas estratégias de modo a garantir que os alunos ficassem mais concentrados e motivados durante toda a história, algo que, efetivamente, aconteceu. De acordo com o Plano Nacional de Leitura (SD.), a audição de histórias tem inúmeras vantagens para as crianças, sejam elas de que faixa etária forem:

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes

permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano (p.7).

Uma outra estratégia utilizada, que veio a ser proveitosa, foi a de termos referido de início e escrito no quadro as questões de interpretação que iríamos fazer após a leitura da história, fazendo com que os alunos começassem a supor as suas respostas, ficando ainda mais entusiasmados e atentos para saberem as mesmas.

Ao contrário do planificado, optámos por não mostrar os novelos de lã, recorrendo antes à ilustração dos mesmos presente no livro, de modo a garantir que os alunos não se dispersassem da presente atividade e começassem a questionar se iríamos usar os novelos de lã para alguma tarefa e/ou se podiam mexer neles.

A aula continuou para a exploração dos trava-línguas, iniciando-se com o questionamento acerca do que seria isso, algo que nenhum aluno da turma foi capaz de mencionar. Após termos explorado o conceito acerca deste tipo de texto e escrito a definição do mesmo no quadro, os alunos passaram para o seu caderno de Português e foram distribuídos, de forma aleatória, os vários trava-línguas sobre as várias emoções mencionadas no livro. Depois de referirmos que iria haver uma competição de leitura entre os alunos, nomeadamente entre as pessoas com os mesmos trava-línguas, optámos por nos focarmos numa emoção de cada vez, questionando quem tinha o trava-línguas da emoção X. De seguida, demos algum tempo para os alunos fazerem uma leitura silenciosa e, após isso, optámos por ler cada um dos trava-línguas duas vezes, a primeira mais rápida que a seguinte, de modo aos concorrentes perceberem como eram lidas determinadas palavras e, de uma forma geral, todo o trava-línguas, devendo-se respeitar os sinais de pontuação presentes. Esta estratégia vai ao encontro do referido por Silva (2013), quando menciona que “(...) a leitura pelo professor pode funcionar como um modelo para os alunos, desde que tenha qualidade. Para além disso, o facto de o professor ler em voz alta na sala pode constituir uma motivação para a leitura pelos alunos (p.25).

Após isso, foi solicitado a cada aluno que lesse em voz alta, de modo a poderem treinar mais uma vez e ouvirem a sua própria leitura. Consideramos que esta estratégia foi fulcral, não só porque pudemos dar um feedback aos alunos, como os mesmos puderam perceber as suas fragilidades, autoavaliarem-se e, depois da leitura final, já para a competição, perceberem também a sua evolução. Estas ideias são corroboradas por Silva (2013) quando refere que com a leitura em voz alta, os alunos não só desenvolvem questões relacionadas com a

expressão oral, como a prosódica e a pronúncia, como também ficam mais motivados para esta ação, à medida que notam uma evolução, querendo partilhar as suas leituras com a turma. Esta tarefa torna-se também num instrumento de avaliação para o professor, uma vez que ao verificar algumas pausas e hesitações nas leituras dos alunos, pode inferir acerca de dificuldades de decifração e de compreensão dos textos por parte dos mesmos (Figura 35).

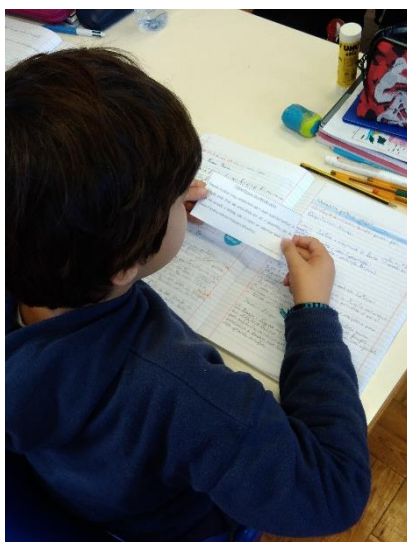


Figura 35. Aluno a ler um trava-línguas

Dentro de cada pequeno grupo houve um vencedor, sendo esse escolhido pela turma. De referir que os alunos revelaram votos muito conscientes, algo que consideramos estar também relacionado com uma conversa efetuada anteriormente acerca da importância do voto, uma vez que todas as crianças vencedoras foram, efetivamente, as que leram melhor.

Durante a revisão das figuras geométricas o grupo revelou dominar praticamente todos os conceitos trabalhados pela professora cooperante em aulas anteriores, referindo, das figuras que desenhámos no quadro (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) as que eram polígonos e as que eram não polígonos, assim como as principais características das últimas três. Fazendo a interligação com a seguinte tarefa do dia, questionámos qual das quatro figuras anteriores era a mais idêntica à nossa cabeça, sendo o círculo a figura referida por toda a turma.

Posteriormente, questionámos acerca dos elementos que existiam nas nossas cabeças e como poderíamos descrever os mesmos, apontando todas as respostas no quadro. A nosso ver a construção desta lista de palavras permitiu aos alunos não só refletirem acerca dos elementos e órgãos que existem nas suas cabeças, como nas das restantes pessoas, percebendo que são

as diferenças existentes (nariz grande ou pequeno, etc.) nesses elementos e órgãos que fazem as pessoas serem diferentes umas das outras. A descrição do par tornou-se mais facilitada graças ao “guião” que tinham presente no quadro. No entanto, esta tarefa demorou mais tempo do que o esperado, pois os alunos nem sempre conseguiam arranjar palavras para descrever o que observavam no seu par, algo intimamente relacionado com a falta de vocabulário que a grande maioria das crianças possuía. Apesar do tempo demorado, os alunos revelaram-se muito concentrados em toda a atividade, observando, ao pormenor, os rostos dos seus colegas, reparando em detalhes como sinais e borbulhas (Figura 36).

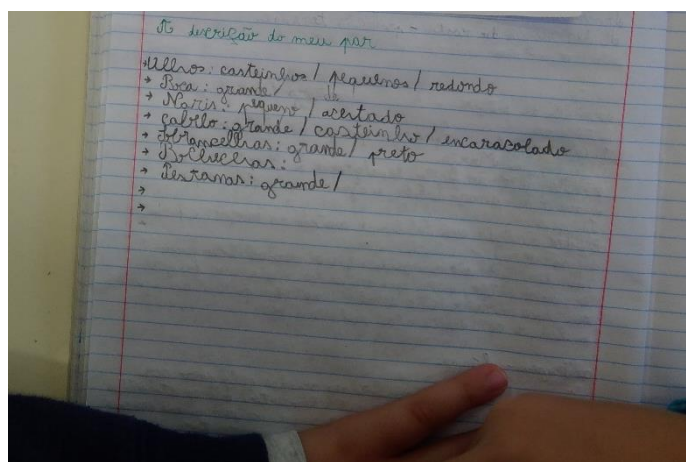


Figura 36. Descrição do par, no caderno de Português

Terminada a descrição, solicitámos aos alunos que mostrassem as suas descrições aos seus pares e que estes, com base nessa descrição, desenhassem os seus rostos num molde previamente entregue, devendo pintar o mesmo de seguida (Figura 37).



Figura 37. Desenho e pintura do rosto, com base na descrição feita pelo par

A grande maioria da turma não só realizou uma descrição verídica do par, como conseguiu desenhar os elementos do seu rosto com base nessa mesma descrição, revelando motivação e entusiasmo durante toda a atividade, algo que era, praticamente, comum a todas as crianças quando lhes era solicitado para desenharem algo. No entanto, o desenho livre não é suficiente. De acordo com Ferreira (2010), os educadores/professores têm um papel fulcral no desenvolvimento das crianças, devendo, por isso, diversificar os estímulos e adequar as propostas ao ritmo de trabalho destas. A tarefa de desenhar deve não só estar presente, como também em diferentes propostas e com diferentes objetivos, uma vez que esta promove nas crianças a construção de um olhar estético e artístico, assim como permite desenvolver as suas capacidades de observação e criação.

Quando o grupo foi questionado acerca da emoção que mais sentiam no dia a dia, praticamente todos os alunos tiveram facilidade em identificá-la, referindo, por vezes, mais do que uma. Para nossa surpresa, foram algumas as crianças a referirem a emoção raiva como a emoção mais sentida, algo que, inicialmente, nos suscitou alguma dúvida. No entanto, após questionadas o porquê de sentirem tanto essa emoção, foram reveladas respostas coerentes como: *Os maus pais aborrecem-me em casa e eu fico muito chateada!* - **Ma.** e *O meu irmão passa a vida a irritar-me!* - **V.**

Na altura da colagem das diferentes lãs, questionámos a turma que lã é que deveríamos colar no interior das cabeças dos nossos desenhos, ao que os alunos responderam prontamente: *Todas! Nós sentimos todas essas emoções, tal como a Marta* [personagem do livro explorado]. Após colarem todos os pedaços de lã, nas várias cores das diferentes emoções abordadas, sendo uma ou duas em maior quantidade, os alunos colaram ainda lã castanha ou amarelada, de modo a representarem o seu cabelo (Figura 38).



Figura 38. Colagem das lãs de diferentes cores

Importa referir que esta tarefa só terminou na semana seguinte, onde, não só foram terminados alguns dos trabalhos, como realizado o diagrama de Venn referente às emoções mais sentidas no dia a dia dos alunos da turma.

Relativamente ao término da atividade dos rostos, todo o grupo continuou motivado para a execução dos mesmos, exceto o Gu. e o V. que, após questionados se não iriam colocar cabelo no molde da sua cabeça, referiram que não queriam. O V. acabou por mudar de ideias, colocando dois fios de lã pequenos, no entanto o Gu. não só não mudou de ideias, como não foi capaz de nos explicar o porquê de não querer colocar cabelo. Acreditamos que a atitude desta última criança esteve intimamente relacionada com o facto de poucos dias antes, ter cortado o seu cabelo contra a sua vontade, assim como pelo facto de o mesmo ser medicado e essa mesma medicação afetar, várias vezes, o seu desempenho escolar, ficando sem ânimo para realizar determinadas tarefas. Deste modo, na altura, optámos por não insistir.

Mais tarde, articulando com a componente curricular de Matemática, questionámos a/as cor/cores que as crianças tinham colocado em maior quantidade no seu molde, construindo de seguida um diagrama de Venn. Apesar de a construção deste não ter sido intuitiva para o grupo, o mesmo teve facilidade em colocar os dados nos lugares corretos, referindo que:

- Se o Gu. e a K. sentem mais a emoção medo e a emoção alegria, então temos que colocar os nomes deles na parte da interseção do círculo da alegria com o círculo da tristeza!

Chegando depois à conclusão que:

- A emoção mais sentida pelos alunos da turma é a alegria e a menos sentida é a raiva, onde estão só a Ma. e o V.

Consideramos que todas as atividades foram não só desencadeadoras de novas aprendizagens, levando a que os alunos começassem a descobrir algumas respostas às perguntas colocadas no início do projeto: “Para que é que servem as emoções?”, “Porque é que existem as emoções?” e “Como é que existem?”, como permitiu consolidar certos conteúdos.

Dos participantes da nossa investigação, o V. e o Gu., como referido anteriormente, foram as únicas crianças que revelaram mais dificuldades na execução das tarefas desta aula, em situações diferentes e por razões diferentes. O V. apresentou algumas dificuldades na leitura do seu trava-línguas, não demonstrando um grande esforço para melhorar, mesmo após lhe darmos feedback, e apresentou uma descrição pouco fidedigna do seu par. O Gu., em todas

as atividades, revelou-se concentrado e motivado, tal como todos os outros participantes, exceto na situação que expusemos acima.

2ª atividade: “O pictograma das emoções!”

Na quarta atividade do plano de ação (Apêndice Q, p. 337), começámos por apresentar o livro “Emocionário”, de Cristina Pereira e Rafael Valcárcel e, após isso, questionámos a turma sobre o que o mesmo poderia abordar, tendo em conta o título, surgindo respostas muito interessantes, entre elas a seguinte: *Eu acho que é um dicionário das emoções! Vai explicar as várias emoções que existem!* – **J.** A criança em questão teve a capacidade imediata de analisar a palavra, neste caso o título do livro, e concluir que a mesma poderia, facilmente, ser a junção das palavras “Emoção/Emoções” e “Dicionário”, revelando bastante atenção ao detalhe e perspicácia.

Depois de escrevermos no quadro as várias emoções presentes no livro, que, de acordo com Goleman (2006) não identifica todas as existentes (visto haver centenas de emoções), cada aluno votou nas cinco que pretendiam que fossem aprofundadas nas semanas seguintes. Foi interessante verificar que, a grande maioria dos alunos, percebeu a importância deste ato, demorando algum tempo a tomar uma decisão e optando por emoções que desconheciam. A nosso ver, esta pequena e simples tarefa é de extrema importância para os alunos porque estamos a dar-lhes voz e, simultaneamente, podemos explorar um conteúdo do programa, em que os preparamos para exercerem o direito de voto, participando na sociedade de forma ativa e responsável.

Depois de referirmos que iríamos realizar um pictograma com as 10 emoções mais votadas, explicando em que o mesmo consistia, começámos a realizar as imagens do mesmo, através do decalque de roldas, com as diferentes cores alusivas às emoções já trabalhadas (Figura 39).

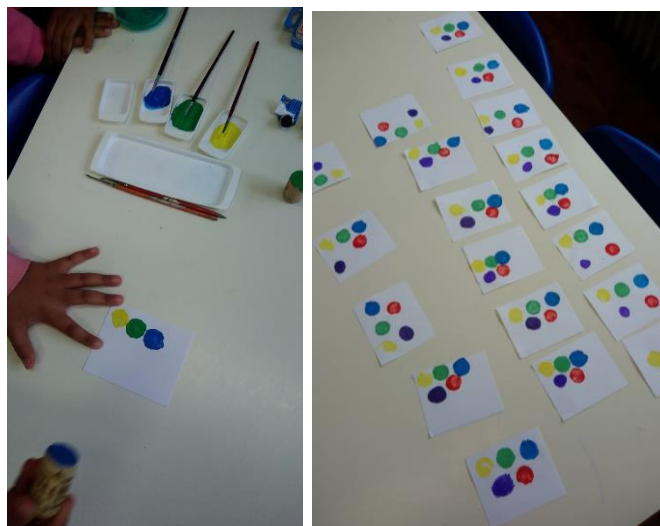


Figura 39. Imagens para o pictograma

No dia seguinte, após todas as imagens para a construção do pictograma se encontrarem secas, optámos por relembrar o grupo das 10 emoções mais votadas e a serem exploradas, assim como o resultado obtido por cada uma. Com a nossa orientação, o grupo percebeu que cada imagem teria que valer mais do que um voto, e concluiu que era aconselhável cada imagem valer quatro votos, havendo, em alguns casos, a necessidade de colocar meia imagem. Este conceito de “metade” foi perceptível para a grande maioria do grupo, havendo, inclusive, uma criança a ir “mais além”, referindo: *Se houvesse um número de votos ímpar, podíamos cortar ao meio a metade da imagem (que vale dois) e passar a representar um!* – **J.**

Ficámos bastante surpreendidas com a perspicácia da aluna, aproveitando para fazer uma breve exploração da divisão em partes iguais. Após a construção do pictograma, explorámo-lo em conjunto com a turma (Figura 40), colocando diversas questões de interpretação, como: “Qual foi a emoção mais votada? E a menos votada? Quanto votos teve a emoção “Desalento”?” etc.



Figura 40. Exploração do pictograma, no quadro da sala

A interpretação do gráfico correu muito bem, havendo apenas uma criança que apresentou dificuldades, algo que consideramos ter estado, inicialmente, relacionado com a não compreensão, e depois com o facto de se sentir demasiado exposta em relação à turma, pois solicitámos a sua participação no quadro. De modo a solucionar este constrangimento, decidimos explicar-lhe, calmamente, a melhor forma de interpretar o gráfico, isto é, começando por analisar a legenda do mesmo. A criança em questão acabou por compreender, passando a ser capaz de responder a qualquer pergunta colocada por nós, algo que acreditamos estar intrinsecamente relacionado com o facto de termos mantido uma expectativa positiva em relação ao aluno, não desistindo do mesmo. Tal ideia é corroborada por Morgado (1999), uma vez que o mesmo defende que as representações e expectativas positivas que existem por parte dos professores, em relação aos seus alunos, contribuem, em muito, para a eficiência das suas ações educativas e criação de um ambiente mais favorável. Terminada a exploração do gráfico, o mesmo foi colocado na parede da sala, de modo a que os alunos o pudessem observar sempre que o entendessem (Figura 41).



Figura 41. Pictograma exposto na parede da sala de aula

Na reflexão final da semana, todo o grupo referiu ter gostado muito das atividades realizadas, mostrando-se entusiasmado para dar continuidade à pesquisa. Neste dia optámos, ainda, por questionar os alunos sobre o que tinham efetuado no início do projeto e que agora já detinham os conhecimentos necessários para responder, nomeadamente: “Para que é que servem as emoções?”, “Porque é que existem as emoções?”, “Como é que existem?” e “Quantas emoções é que existem?”, surgindo respostas corretas.

Nesta atividade, todos os participantes da investigação mostraram-se entusiasmados, participando ativamente e de forma correta, votando em emoções que, claramente, desconheciam, tornando a mesma válida e extremamente importante para a continuação do nosso projeto.

3ª atividade: “A dramatizar também aprendemos!”

Devido ao surgimento do vírus Covid-19 e à necessidade de confinamento, tivemos que nos adaptar e alterar a forma de lecionar. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tornou-se uma ferramenta essencial para alcançar os objetivos a que nos propusemos, sendo que estas promovem diversas potencialidades e competências sociocognitivas. Monereo (2005), destaca quatro: “aprender a buscar información (...); aprender a comunicarse; aprender a colaborar con otros; [e] aprender a participar en la vida pública” (p.7). Deste modo, os alunos tornaram-se mais autónomos e os pais tornaram-se facilitadores do processo ensino/aprendizagem.

Assim, na sétima atividade do plano de ação (Apêndice R, p. 343), decidimos criar um slide com as instruções de utilização do PowerPoint, tornando esta plataforma de aprendizagem mais intuitiva e divertida, assim como precavendo algumas dificuldades que sabíamos que os alunos e até mesmo alguns familiares poderiam sentir. Tal só foi possível prever pelo facto de conhecermos o contexto em que estamos inseridas, incluindo por isso o contexto familiar de cada aluno, conhecimento esse que se torna deveras importante neste tipo de situações, uma vez que o objetivo da educação é (e sempre será para nós) chegar ao maior número de alunos possível. Fernandes et al. (2016), referem a importância de um professor ser flexível e ter a capacidade de reestruturar o seu perfil, em prol dos diferentes sujeitos e situações com que se irá cruzar ao longo da sua vida profissional, tentando sempre garantir a qualidade da sua atividade.

Assim, como primeira tarefa desta aula assíncrona, propusemos aos alunos que ouvissem quatro áudios, por nós gravados, em que constavam diferentes situações que eles poderiam já ter vivenciado ou poderiam vir a viver, referindo a presença de duas diferentes emoções exploradas, anteriormente, em cada uma das situações. Uma vez que o objetivo era propor aos alunos que dramatizassem essas situações (com os seus familiares ou com objetos), procurámos ter algum cuidado na explicação das mesmas e mencionar ocasiões próximas da realidade das crianças. Acreditamos que este cuidado, assim como o facto de já termos realizado atividades deste género (dramatizações) presencialmente, permitiu aos alunos saberem de antemão o que era esperado que fizessem. Um outro aspeto que tivemos em conta, relativamente às situações que pensámos, foi o facto de os alunos poderem, em cada uma delas, experienciar mais do que uma emoção num curto espaço de tempo ou até ao mesmo tempo, levando-os mais tarde a refletir no porquê de tal ser possível (pergunta essa feita pelas crianças no início do projeto).

Apesar de alguns pais terem descuidado esta atividade, não enviando evidências da mesma, vários outros deram-lhe a devida importância, enviando imagens das dramatizações dos filhos e, em alguns casos, vídeos. Com esta tarefa foi possível verificar a presença e preocupação que os pais têm na vida académica dos filhos, assim como o contrário, uma vez que enquanto que alguns pais participaram na dramatização com os seus filhos ou efetuaram registos fotográficos das dramatizações que as crianças realizaram, (Figura 44), outros apenas tiraram fotografias aos filhos a esboçarem as diferentes emoções presentes em cada uma das situações (Figura 43) ou não tiraram fotografias nenhuma.



Figura 42. Dramatização da Be., apresentando bastante qualidade



Figura 43. Dramatização da Ri., apresentando menor qualidade

É certo que devido à situação que vivenciávamos, vários familiares tiveram dificuldades em acompanhar os seus educandos nas tarefas escolares. As expressões continuam a ser, infelizmente, uma área muito pouco explorada, levando a que muitos encarregados de educação não compreendam a importância que as mesmas têm na vida pessoal e escolar das suas crianças. Segundo Ferraz e Dalmann (2011), as expressões, sejam elas musicais, de artes plásticas, de atividades físico-motoras ou dramáticas, levam “ (...) o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento – os Educadores Expressivos” (p.44).

Com o terceiro exercício, as crianças tinham que refletir sobre as dramatizações e posteriormente ordená-las por grau de dificuldade, da mais difícil de executar para menos, sendo que cada situação os levaria para um problema de Matemática diferente (Figura 44).

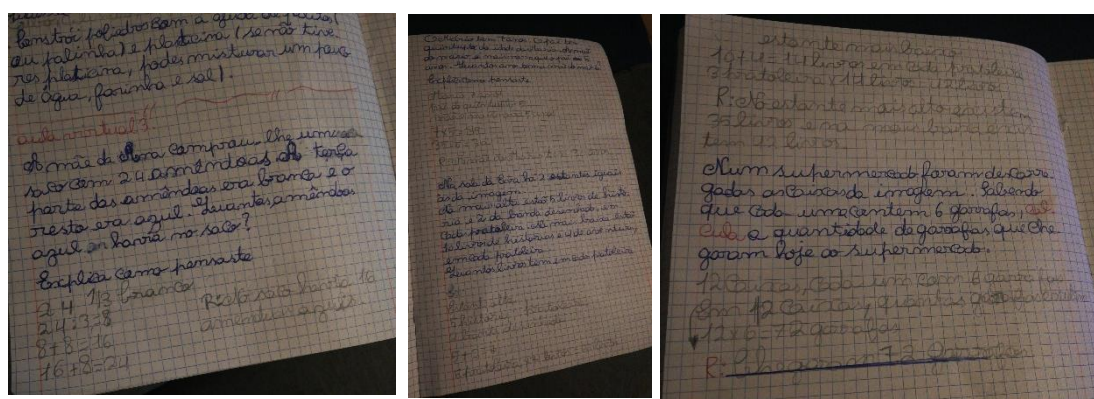


Figura 44. Resoluções dos exercícios de Matemática

Em cada um destes slides existia, por sua vez, uma hiperligação que permitia aos alunos consultarem as resoluções dos exercícios, podendo assim monitorizarem o seu conhecimento

e autoavaliarem-se. Sabemos que com esta estratégia também corremos o risco de os alunos copiarem as resoluções, em vez de as usarem para verificarem o que fizeram, no entanto, e uma vez que mais que nunca, a relação família-escola tem que existir e ser consistente, quisemos mostrar que respeitávamos e confiávamos na família e, conseqüentemente, nos nossos alunos. De acordo com Abreu (2012), “se a família e os professores se respeitam mutuamente e têm confiança uns nos outros existem condições para estabelecer uma relação realmente colaborativa” (p.21). A autora refere que existem inúmeras vantagens para todos os intervenientes. No caso dos professores, estes ficam a conhecer melhor as necessidades dos alunos e da própria família, assim como ficam a compreender a existência de determinados comportamentos dos seus alunos. No caso das famílias, estas passam a ter uma maior compreensão acerca das necessidades dos seus educandos, dos objetivos que os professores pretendem que os alunos alcancem, “(...) assim como mais informação relativa à forma como o trabalho realizado na escola pode ser continuado em casa e vice-versa” (Abreu, 2012, p.21). No que respeita aos alunos, estes sentem o trabalho colaborativo existente entre a escola e a família, existindo por isso, uma maior consistência no trabalho que realizam, maior propiciação a desenvolver diversas capacidades e a aceder a novos e melhores serviços. Vieira (2019), acrescenta ainda que “os próprios alunos procuram na avaliação a confiança que lhes permita alimentar a motivação que levará a um maior envolvimento na construção das suas aprendizagens” (p.83), validando a nossa estratégia.

No último exercício solicitámos aos alunos que refletissem sobre a questão já mencionada no início do projeto: “Como é que num curto espaço de tempo podemos ter diferentes emoções?”. Todos os que procederam ao envio das evidências desta aula apresentaram facilidade em responder a esta questão, algo que consideramos estar relacionado com o facto das atividades até à data (incluindo as propostas nesta aula) terem tido sempre um fio condutor e intenções pedagógicas inerentes, permitindo aos alunos construírem os seus conhecimentos. Assim, à referida questão surgiram respostas como:

- *Acho que num momento podemos ter várias emoções: alegria, tristeza e ódio, porque, por exemplo, eu estou a brincar com um carrinho com muita alegria e de repente ele parte-se. A minha alegria passa para raiva e tristeza. – An.*

- *Podemos ter várias emoções num curto espaço, porque, por exemplo, eu vou a uma festa e fico feliz por ver os meus amigos, mas quando a festa acaba eu sinto-me triste. – Be.*

- *Podemos ter diferentes emoções num curto espaço de tempo, porque o nosso cérebro envia uma mensagem ao nosso corpo a dizer quais as reações é que devemos ter em diversos momentos. Podemos estar felizes e depois acontece algo que nos deixa tristes. – Go.*

Assim, acreditamos que as atividades desta aula foram significativas para os alunos que as realizaram, potenciando nestes, diversas competências (desde criativas a reflexivas), assim como para as famílias, ficando com uma maior noção do que as suas crianças têm vindo a aprender. No entanto, também temos noção que a atividade de Expressão e Educação Dramática teria tido uma adesão total em contexto de sala de aula (ao contrário de parcial, como aconteceu), algo que iria não só proporcionar uma grande felicidade nos alunos, uma vez que foram os mesmos que solicitaram este tipo de atividades no início do projeto (dramatizações), como diversas aprendizagens.

Relativamente aos participantes escolhidos para a nossa investigação, dois deles não enviaram quaisquer evidências desta atividade, os pais do V. enviaram evidências de todas as tarefas, exceto a de Expressão e Educação e Dramática, e os restantes três participantes do nosso estudo é enviaram todas as evidências solicitadas (Figura 45).



Figura 45. Imagens retiradas dos vídeos que o D. enviou a dramatizar as situações propostas

4.3. Triangulação dos resultados obtidos

A presente análise e discussão dos resultados obtidos pressupõe o emprego da técnica de triangulação, a qual “refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (Duarte, 2009, p.11), sendo uma das formas mais comuns para se encontrar confirmações em pesquisas qualitativas (Azevedo, Oliveira, Gounzalez & Abdalla, 2013) e tendo por “objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (Triviños, 1987, p.138). Deste modo, foram considerados todos os dados provenientes da implementação dos planos de ação, das entrevistas aplicadas às crianças e alunos (antes e depois do plano de ação) e das entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes (antes e depois do plano de ação), conforme explícita a figura seguinte (Figura 46).



Figura 46. Esquema relativo à triangulação dos dados

Num primeiro momento, após identificarmos a problemática, realizámos uma primeira entrevista à educadora e professora cooperantes e uma entrevista a cada uma das 18 crianças dos mencionados contextos educativos. Relativamente ao reconhecimento do que são as emoções, nenhuma criança, de contexto de EPE ou de 1.º CEB, foi capaz de o fazer, havendo várias a, efetivamente, dizerem que não eram capazes e outras a recorrer à nomeação de algumas emoções para dar resposta à questão que a aluna estagiária colocou: “Não sei...” (extraído da primeira entrevista à criança S., cf. Apêndice G, p. 188)/ “São felicidade, tristeza e raiva...” (extraído da primeira entrevista ao aluno V., cf. Apêndice H, p. 211). Quanto à nomeação das emoções, nenhuma criança ou aluno foi capaz de nomear as cinco emoções consideradas por Damásio (1999, 2013) como universais (a alegria, a tristeza, o medo, a raiva e a aversão), no entanto todos identificaram a alegria como emoção e, no caso dos

alunos do 1.º CEB, também a emoção tristeza foi identificada por todos (cf. Apêndice G, p. 188 e Apêndice H, p. 211). Curiosamente, todas as crianças de EPE reconheceram que já tinham experienciado a alegria e a tristeza – *Feliz... (...) Triste...* (extraído da primeira entrevista à criança Di., cf. Apêndice G, p. 188) – no entanto, em 1º CEB, um dos alunos não foi capaz de reconhecer que já tinha experienciado a segunda emoção, não havendo também unanimidade no reconhecimento das outras emoções universais (cf. Apêndice G, p. 188 e Apêndice H, p. 211). Apesar disso, tal como Goleman (2006) defende, todas as crianças e alunos, nesta primeira entrevista, revelaram alguma inteligência emocional, uma vez que foram capazes de reconhecer que os outros também têm emoções, demonstrando empatia e solidariedade para com os seus colegas: “Sim (...) Porque ninguém pode estar sem emoções...” (extraído da primeira entrevista ao aluno D., cf. Apêndice H, p. 211). O interesse das crianças e alunos, e sobretudo a forma como surgiu a problemática em contexto de EPE, pareceram-nos ajustáveis à adoção da MTP, uma vez que a mesma pressupõe a procura de uma resposta a uma questão real e pertinente para o grupo de crianças (Cortesão, 1988; Katz & Chard, 1992; Rangel & Gonçalvez, 2010). Esta situação foi compatível com os pareceres da educadora e professora cooperantes, ao afirmarem que recorriam a esta metodologia com menos frequência do que gostavam. Os constrangimentos que ambas mencionaram são os mesmos apontados pelos autores Ferreira (2013) e Pecore (2015), explicitados no enquadramento teórico, sendo que: no caso da educadora, o desafio estava relacionado com o facto dos grupos serem muito grandes e heterogéneos; e, no caso da professora titular de turma, os desafios estavam sobretudo relacionados com a dependência do currículo e imposições feitas pelo sistema educativo (cf. Apêndice C, p. 146 e Apêndice D, p. 157).

No entanto, tanto a educadora como a professora titular de turma reconheceram as potencialidades do uso da MTP:

(...) o facto de fortalecer as predisposições das crianças, para que as mesmas se interessem, que se ocupem e que se envolvam numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia (extraído da primeira entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice C, p. 146).

(...) as crianças evoluem muito mais quando fazem parte do seu próprio processo de construção das aprendizagens e do conhecimento. Naturalmente que ficam mais motivadas e empolgadas para a descoberta e para a aquisição de novos saberes (extraído da primeira entrevista à professora cooperante Apêndice D, p. 157).

No início do plano de ação, a educadora cooperante já era capaz de verificar alguma evolução no grupo de crianças: “as crianças têm evoluído, com o uso da metodologia de trabalho por projeto (...)” (extraído da primeira entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice C, p. 146), mas, em comparação, a professora cooperante afirmou ser ainda demasiado cedo para poder responder com segurança à mesma questão: “(...) ainda é cedo para vermos resultados mais evidentes” (extraído da primeira entrevista à professora cooperante, cf. Apêndice D, p. 157).

Em relação aos dados provenientes da implementação dos planos de ação, importa referir que estes se sustentam no conjunto de dados obtidos por via da implementação das atividades (observação, notas de campo, diário reflexivo, reflexão crítica da análise documental e das produções dos alunos, etc.). Dito isto, podemos referir que as primeiras atividades desenvolvidas pelos grupos de EPE e 1.º CEB, a MTP revelaram-se um desafio, tanto para as crianças dos dois contextos como para a aluna estagiária. No caso do grupo de EPE, as crianças apresentaram dificuldades em realizar atividades em pequenos grupos ou a pares, e em respeitarem as tarefas previamente definidas para cada um dos elementos do grupo, fazendo emergir algumas situações de conflito e desmotivação entre estes. De modo a contrariar estas situações e melhorar o relacionamento entre as crianças, optámos por as organizar, ao longo das atividades seguintes, de diferentes formas: em grande grupo; em pequenos grupos; e individualmente, onde era possível criarmos uma maior ligação com as crianças e perceber melhor a sua evolução.

Relativamente aos alunos do 1.º CEB, estes começaram por ter dificuldades em planear as atividades, nomeadamente em referir o que queriam fazer e como queriam fazer, algo que se foi alterando, substancialmente, com a continuação do projeto ao perceberem que estavam “(...) envolvidos na planificação do trabalho a realizar, tanto a nível conceptual como funcional” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24). Uma outra dificuldade encontrada foi, tal como em EPE, o realizar atividades em pequenos grupos ou a pares, no entanto em contexto de 1.º CEB esta dificuldade não esteve relacionada com a existência de um grande entusiasmo por parte de todos os elementos, mas sim com a falta de autonomia e passividade de alguns (algo que foi observado ao longo de várias atividades). Procurámos entender esta situação como uma possibilidade para reforçarmos o desenvolvimento de competências ao nível da colaboração (Pecore, 2015), assim como levar a que os alunos percebessem a

importância de pesquisarem em grupo, de modo a que o projeto tivesse sucesso e, juntos, conseguissem responder às questões colocadas no início deste. Para além dos diálogos, promovemos ainda momentos de negociação e consenso, tal como Abrantes (2002) sugere, nomeadamente na atividade “Profissões sem emoções”, em que apelámos a que toda a turma decidisse as profissões a serem utilizadas e, dentro de cada grupo, a negociação e o consenso acerca do elemento que iria interpretar determinada profissão, por exemplo.

Em ambos os contextos, as crianças começaram-se a envolver cada vez mais, prescindindo, livremente, de alguns momentos de lazer em prol das tarefas agregadas ao projeto, demonstrando não só o prazer, entusiasmo e motivação que tinham por este, como a perceção que estavam a construir o seu próprio conhecimento (Rangel & Gonçalves, 2010).

A interligação que procurámos realizar em todas as atividades, de ambos os contextos, permitiu criar nos grupos uma experiência educativa mais rica, possibilitando a abordagem de outras temáticas, para além da temática das emoções.

Com a continuação do projeto, as crianças e alunos adotaram, gradualmente, um vocabulário e práticas próprias de uma aprendizagem significativa no âmbito da referida temática. Relativamente ao vocabulário, as crianças e alunos passaram a utilizar expressões associadas às emoções, sendo que tais factos foram corroborados pela educadora e professora cooperantes: “(...) algumas crianças que não falavam e que, com este projeto, já conseguem falar ao pé dos seus amigos” (extraído da segunda entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice E, p. 166)/ “(...) As crianças falaram das suas emoções face às circunstâncias e o tema possibilitou que pudessem expressar-se de forma mais aberta sobre o que sentiam e conseguissem ultrapassar melhor estes momentos” (extraído da segunda entrevista à professora cooperante, cf. Apêndice F, p. 179) Em relação às práticas próprias de uma aprendizagem significativa, observámos, ao longo dos estágios, uma melhoria na interação dos grupos de cada contexto, tendo-se constado uma diminuição das situações de conflito. As crianças passaram a ter um maior cuidado na forma como falavam e agiam uns com os outros, isto é, refletiam antes de agir. Estas práticas reflexivas foram, sem dúvida, incentivadas ao longo de todo o projeto, algo que foi corroborado tanto pela educadora como pela professora cooperantes: “(...) as atividades desenvolvidas, promoveram competências reflexivas nas crianças” (extraído da segunda entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice E, p. 166)/ “A Ana (...) possibilitou o questionamento, a crítica” (extraído da segunda entrevista à professora cooperante, cf. Apêndice F, p. 179).

Passando agora a uma sumula dos resultados obtidos a partir das segundas entrevistas realizadas aos participantes e comparação com os dados já referidos, podemos mencionar que, em relação ao reconhecimento do que são as emoções, todas as crianças e alunos foram capazes de o fazer, sendo que no primeiro contexto todos reconheceram as emoções como algo que ajuda os outros a perceberem como nós nos sentimos: “(...) Para percebermos como os outros se sentem” (extraído da segunda entrevista à criança Am., cf. Apêndice I, p. 231)/ “São como nós mostramos aos outros o que estamos a sentir...” (extraído da segunda entrevista à criança S., cf. Apêndice I, p. 231); e, no segundo contexto, os alunos identificaram o processo de formação das emoções: “(...) As emoções são como pequenas bolinhas, muito pequeninas, que existem no nosso cérebro e que, quando algo acontece, são enviadas mensagens para o nosso corpo reagir!” (extraído da segunda entrevista ao aluno D., cf. Apêndice J, p. 265) / “As emoções são mensagens que o nosso cérebro envia para o nosso corpo, para ele saber como tem de agir... Se temos que fugir, sorrir, chorar...” (extraído da segunda entrevista à aluna Ri., cf. Apêndice J, p. 265).

Relativamente à identificação das emoções após o plano de ação, todas as crianças foram capazes de referir as cinco emoções consideradas por Damásio (1999, 2013) como universais e, no caso dos alunos, referiram ainda as outras emoções trabalhadas durante o plano de ação: “A repulsa, o medo, a tristeza, a raiva e a felicidade!” (extraído da segunda entrevista à criança F., cf. Apêndice I, p. 231)/ “As emoções que eu conheço são a alegria, a raiva, o medo, a aversão, a tristeza, o ódio, a ternura, hostilidade, desalento... Compaixão, serenidade, alívio, confusão e o desalento...” (extraído da segunda entrevista ao aluno Gu., cf. Apêndice J, p. 265). Os participantes reconheceram que já tinham experienciado todas as emoções universais, ao dizerem: “[Já senti] a tristeza, a felicidade, a repulsa, o medo e a raiva...” (extraído da segunda entrevista à criança Di., cf. Apêndice I, p. 231) / “Já senti alegria, tristeza, raiva, medo, aversão e ternura... E também ódio!” (extraído da segunda entrevista ao aluno V., cf. Apêndice J, p. 265), havendo, no entanto, a necessidade da aluna estagiária apoiar três das crianças do contexto de EPE para realizarem esse reconhecimento, ajudando-as a relembrares as emoções que tinham trabalhado.

Quanto à capacidade de reflexão dos participantes, relativamente às situações em que sentiam as várias emoções trabalhadas durante o plano de ação, pudemos também verificar que todos identificaram situações pertinentes e relacionadas com as suas vivências e conhecimentos. De uma forma resumida, podemos referir que: a grande maioria das crianças

sentia a emoção da felicidade quando estava na presença da sua família e amigos – “Quando eu gosto de brincar com os meus amigos” (extraído da segunda entrevista à criança Mi., cf. Apêndice I, p. 231)/ “Quando brinco com os meus irmãos...” (extraído da segunda entrevista ao aluno V., cf. Apêndice J, p. 265); as crianças do contexto de EPE sentiam tristeza perante restrições emocionais e físicas: “Quando alguém não quer brincar comigo” (extraído da segunda entrevista à criança S., cf. Apêndice I, p. 231), mas as crianças de 1.º CEB sentiam mais esta emoção perante restrições gerais: “Eu fico triste quando fico de castigo (...)” (extraído da segunda entrevista ao aluno Gu., cf. Apêndice J, p. 265); a emoção da raiva era sentida pela maioria dos alunos perante questões emocionais: “Quando a minha mãe grita comigo! Eu não gosto de ouvir ninguém gritar!” (extraído da segunda entrevista à aluna B., cf. Apêndice J, p. 265), enquanto que as crianças de EPE sentiam esta emoção perante questões físicas: “Quando a minha mãe me bate (...)” (extraído da segunda entrevista à criança Jé., cf. Apêndice I, p. 231); estas mesmas crianças, sentiam maioritariamente medo de animais: “Das cobras...” (extraído da segunda entrevista à criança Am., cf. Apêndice I, p. 231), no entanto os alunos referiram a hipótese de perder alguém como a situação onde sentiam mais esta emoção: “O meu maior medo é perder a minha família...” (extraído da segunda entrevista à aluna B., cf. Apêndice J, p. 265); por fim, a grande maioria dos alunos sentia aversão a determinadas comidas: “Eu senti imensa repulsa quando tentei comer o queijo camembert e não gostei nada!” (extraído da segunda entrevista ao aluno D., cf. Apêndice J, p. 265), e numa linha de pensamento idêntica, as crianças de EPE sentiam maior aversão a legumes: “Quando eu vejo espinafres!” (extraído da segunda entrevista à criança Mi., cf. Apêndice I, p. 231).

Todos os participantes, de ambos os contextos, reconheceram a possibilidade de o ser humano sentir várias emoções num só dia: “Sim, claro que sim! (...) porque podem acontecer determinadas situações que fazem com que nós sintamos várias emoções ao mesmo tempo ou ao longo do dia (...)” (extraído da segunda entrevista ao aluno D., cf. Apêndice J, p. 265), assim como reconheceram a importância de trabalharem a temática das emoções, uma vez que desenvolveram novos saberes: “Para mim por causa que eu queria aprender! E agora consigo explicar o que são!” (extraído da segunda entrevista à criança Am., cf. Apêndice I, p. 231). A adoção da MTP foi também considerada como importante por parte de todos os participantes, uma vez que, para além de ter existido um desenvolvimento de saberes, também existiu um trabalho colaborativo, envolvimento e existência de atividades diversificadas: “Foi divertido, fiz atividades muito giras e que nunca

tinha feito e pude trabalhar várias vezes com os meus colegas.” (extraído da segunda entrevista à aluna B., cf. Apêndice J, p. 265), algo que também foi corroborado pela educadora e professora cooperantes:

(...) Essas aprendizagens ao longo do projeto foram consolidadas através de uma abordagem intencional, sistemática, continuada e coerente. Os tópicos do projeto tiveram em conta critérios transversais, a promoção de saberes, de competências, (...) eu também acho que fortaleceu as predisposições das crianças, levou-as a interessarem-se e a envolverem-se (...) e sobretudo a exteriorizarem as suas emoções e levou-as a terem uma melhor autoestima...” (extraído da segunda entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice E, p. 166).

A Ana apresentou as sessões com muita originalidade, diversificou nas tarefas apresentadas e motivou a participação dos alunos. Também os colocou em situação de aprendizagem face à utilização de novas tecnologias, possibilitou o questionamento, a crítica e a construção do conhecimento” (extraído da segunda entrevista à professora cooperante, cf. Apêndice F, p. 179).

Com as entrevistas realizadas às crianças e alunos concluímos ainda que as atividades de maior interesse foram aquelas que, de alguma forma, se interligaram com as Expressões, seja ao nível da Expressão Plástica como da Expressão Dramática: “(...) e também as dramatizações! (...) Porque nunca tinha feito nada igual e foi muito divertido!” (extraído da segunda entrevista à aluna Ra., cf. Apêndice J, p. 265). Apesar de serem algumas vezes descuradas pelos educadores/professores, estas formas de expressão promovem diversas competências e aprendizagens nas crianças, tal como é sustentado por Ferraz e Dalmann (2011). Dito isto, ao comparamos os dados das primeiras entrevistas com os dados das segundas, percebemos que existiram, claramente, alterações bastante significativas nas crianças dos dois contextos, tal como explicitado acima, sendo que esta evolução foi gradual, sempre devidamente observada, documentada e refletida ao longo da operacionalização das atividades.

Após o uso da MTP e implementação do plano de ação, a educadora cooperante, apesar de verificar que esta metodologia é importante, produtiva e rica para as crianças, mencionou os mesmos constrangimentos que tinha referido na primeira entrevista: “(...) é um grupo grande, às vezes estou sozinha e não é fácil utilizar constantemente (...)” (extraído da segunda entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice E, p. 166). Em comparação, a professora cooperante referiu várias vantagens para a utilização da MTP: “(...) permite a partilha e a discussão, tendo como consequência uma aprendizagem mais enriquecida. (...)”

permite questionar (...)” (extraído da segunda entrevista à professora cooperante, cf. Apêndice F, p. 179).

Importa ainda referirmos que, tanto para a educadora como para a professora cooperantes, a temática abordada por nós foi pertinente, não sugerindo quaisquer alterações relativamente às práticas da MTP, nem aos planos de ação desenvolvidos: “Eu não sugiro nesta fase qualquer alteração na forma como a Ana usou a MTP e/ou aplicou o projeto (...) (extraído da segunda entrevista à educadora cooperante, cf. Apêndice E, p. 166)/ “Não, não me parece que pudesse haver alterações significativas face àquilo que foi implementado” (extraído da segunda entrevista à professora cooperante, cf. Apêndice F, p. 179).

Dito isto, “a apresentação e a análise dos dados, assim como a interpretação dos resultados, encaminham naturalmente às conclusões” (Marconi & Lakatos, 2003, p.232).

5. Conclusões

Este capítulo pretende concluir o estudo e mencionar a relevância dos aspetos teóricos e da prática que sustenta o estudo do Relatório Final.

5.1. Conclusões da dimensão investigativa

A definição da problemática, bem como o aparecimento da questão de investigação, levaram à definição do objetivo geral, que consistia na promoção da MTP enquanto estratégia para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), em contexto de EPE e 1.º CEB. Em termos de objetivos específicos, definimos: identificar, nas crianças e alunos, o conhecimento das emoções; descobrir o contributo do plano de ação, com as crianças e alunos, para o seu desenvolvimento e aprendizagem; e, por fim, perceber o papel do educador de infância e o papel do professor no desenvolvimento do plano de ação com as crianças e alunos. É então momento de nos debruçarmos sobre as conclusões para cada um dos objetivos.

Em relação ao primeiro objetivo específico - identificar, nas crianças e alunos, o conhecimento das emoções – fomos observando uma evolução positiva. Apesar de inicialmente, as crianças de ambos os contextos demonstrarem alguns conhecimentos relativos à referida temática, estas não se revelavam seguras das suas respostas, algo que, ao longo do desenvolvimento do plano de ação, se foi, efetivamente, alterando. As crianças revelaram-se, mais do que conhecedoras das diferentes emoções abordadas, autorreguladoras emocionais capazes (competência essencial para as suas vidas futuras em sociedade) (Sinclair-Harding, Vuillier & Whitebread, 2018; Goleman, 2016; Alzina, 2016), assim como seres mais solidários, demonstrando preocupação e ajudando os seus pares.

No que concerne ao segundo objetivo específico - descobrir o contributo do plano de ação, com as crianças e alunos, para o seu desenvolvimento e aprendizagem -, constatámos que a MTP foi sem dúvida a grande potenciadora para a existência dos dois planos de ação colocados em prática, nos dois contextos mencionados, que revelaram ser promotores do desenvolvimento de competências e de aprendizagens nos participantes. O facto de verificarmos o que as crianças já sabiam, percebermos o que queriam saber e o que queriam fazer para que adquirissem esses conhecimentos, colocou-as como ponto de partida, centro e fim, afastando-nos do ensino direto e expositivo. Ao longo do plano de ação, as crianças realizaram atividades diversificadas e por elas sugeridas, sem nunca deixar de haver uma

moderação da aluna estagiária de modo a garantir a exploração de conteúdos inerentes ao currículo (sobretudo em contexto de 1.º CEB), conferindo-lhes uma motivação extra para as restantes atividades, assim como proporcionando uma melhoria nas relações intrapessoais e interpessoais. Deste modo, concluímos que o plano de ação foi, sem dúvida, um contributo fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de ambos os grupos.

Relativamente ao terceiro e último objetivo específico - perceber o papel do educador de infância e o papel do professor no desenvolvimento do plano de ação com as crianças e alunos - tal como a MTP defende, a aluna estagiária, como futura educadora/ professora, procurou sempre colocar-se como orientadora das aprendizagens, conferindo aos grupos autonomia e a capacidade de construir o seu próprio conhecimento. Nem sempre houve facilidade em planificar as atividades com as crianças, inicialmente pela falta de capacidade em cativar ou acalmar todas, mais tarde por razões de gestão de tempo. No caso do 1.º CEB, a aluna estagiária teve, ainda, que articular o seu plano de ação com a planificação da professora cooperante, assim como com os interesses e atividades que os alunos manifestavam vontade em realizar. Neste contexto, a aluna estagiária sentiu também algumas dificuldades em sustentar teoricamente os objetivos do seu plano de ação, uma vez que os programas de Estudo do Meio e de Formação Pessoal e Social (ambos inerentes à temática das emoções) não apresentam objetivos relacionados com a temática das emoções, necessitando de serem reformulados. Este constrangimento tornou-se uma potencialidade, uma vez que a aluna estagiária teve que ser mais criativa e organizada no planeamento das atividades. Durante o plano de ação procurámos dialogar com as crianças, motivando-as a partilhar as suas experiências e reflexões em grupo, tentámos apaziguar as suas inseguranças e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, emocionais e afetivas (Merewether & Fleet, 2014). Ao longo do plano de ação procurámos ainda servir de exemplo na gestão de emoções, criar um bem-estar emocional nas salas e orientar os relacionamentos existentes nestas, de modo a tornar a abordagem da temática mais facilitada, assim como ganhar a confiança dos grupos, algo que é essencial para conseguirmos “ler” as crianças que temos perante nós (Portugal, 2009).

Concluímos, relativamente ao objetivo geral, que a promoção da MTP, enquanto estratégia para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e compreender as causas das emoções), em contexto de EPE e 1.º CEB, se revelou adequada e benéfica. Ao operacionalizarem o plano de ação, as crianças tiveram a oportunidade de participar

ativamente na construção do seu saber emocional. O recurso à MTP permitiu uma aprendizagem intencional, contínua e coerente, promovendo assim a apropriação dos conteúdos abordados relativamente à temática das emoções.

Ao longo da fase de execução do projeto, sobretudo em contexto de 1.º CEB, nem todos os aspetos foram conseguidos (a construção de um placard sobre as emoções, com os “rostos” realizados por cada aluno na primeira atividade do plano de ação; a realização de mais atividades em pequenos e grande grupos; e, inclusive, a concretização de uma peça de teatro e/ou de uma apresentação musical para toda a escola, em parceria com as professoras dessas duas expressões) devido sobretudo à existência de um confinamento social por causa do vírus Covid-19 e das implicações que isso teve para os alunos e suas famílias. Apesar disso, reina a certeza de que o trajeto foi realizado pelas intenções das crianças, com um grande esforço por parte delas, assim como da aluna estagiária, que foi sempre apoiada pela educadora e professora cooperantes dos respetivos contextos.

Trabalhar a temática das emoções, assim como considerar a sua existência nas crianças, é procurar percebê-las melhor. Ao conhecer os seus pensamentos, o educador/professor terá maior taxa de sucesso em atrair a atenção das crianças para as aprendizagens que pretende fomentar, assim como desenvolver uma educação emocional na sua sala. Para além disso, “(...) a compreensão das emoções pode contribuir para melhorias na educação, proporcionando um estado emocional que favoreça a aprendizagem nas diferentes etapas da escolarização” (Soares, 2018, p.2).

5.2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

Reconhecermos as implicações da investigação para a prática profissional futura, requer uma reflexão não só sobre os contributos que a mesma teve, a nível pessoal e profissional, como dos momentos de tensão e de desânimo que, efetivamente, aconteceram. Sendo que este processo de profissionalização, não linear e unidirecional, é completamente normal, tal como corrobora Nóvoa (1995) ao referir que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam” (p.21).

O surgimento do vírus Covid-19 e consequente confinamento, levou-nos a alterar as estratégias e atividades até então utilizadas e planeadas, limitando, de certo modo, a nossa ação com o grupo de 1.º CEB, visto não termos tido a oportunidade de realizarmos tantas atividades em grupo como gostaríamos. Apesar disso, este acontecimento forçou-nos a reinventar a nossa prática e a procurar diferentes estratégias para levar a bom porto o nosso projeto, tentando, ao máximo, chegar a todas as crianças e continuar-lhes a conferir autonomia e a desenvolver as suas competências emocionais e reflexivas. Esta forma de agir será, sem dúvida, continuada pela a aluna estagiária na sua prática profissional futura.

A referida situação acima permitiu também que a aluna estagiária desenvolvesse uma ligação maior com as famílias das crianças, algo que se torna mais difícil à medida que a faixa etária das crianças aumenta. Esta ligação e consequente participação, tal como aconteceu em contexto de EPE, permitiu que os pais ficassem a conhecer aquilo que também os educandos estavam a aprender, experimentando e apurando esses ensinamentos na sua vida quotidiana, tal como Goleman (2006) sugere.

Com a presente investigação a aluna estagiária constatou que, apesar de haver um programa a cumprir no 1.º CEB, e na EPE existirem orientações curriculares, é possível e mais significativo para as crianças e alunos, a interligação de vários conteúdos de diferentes áreas e componentes curriculares numa única atividade. É certo que tal requer um esforço grande por parte do educador/professor, tempo de planificação e criatividade, no entanto garante que as crianças aprendam determinados conteúdos de uma forma mais rápida e eficaz e desenvolvam competências que, por vezes, são esquecidas.

As TIC que têm vindo a alterar, em muito, os sistemas de comunicação e a serem cada vez mais usadas na nossa sociedade, tiveram um importante papel nesta investigação com as crianças, sobretudo no segundo contexto de estágio. Consideramos, tal como Ponte (2017), que o sistema educativo tem de ser capaz de acompanhar o ritmo desta evolução social e tecnológica e, por essa razão, a aluna estagiária pretende continuar a utilizar as TIC na sua prática profissional futura.

Todos os estágios realizados e a investigação a eles inerente foram encarados com muito comprometimento, profissionalidade e determinação. Transversalmente, houve, da parte da aluna estagiária, uma vontade intrínseca em fazer mais e melhor, aprender com todos os intervenientes, superar-se a si própria, cumprir todos os prazos estipulados e estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a prática. Foram inúmeras as potencialidades advindas desta

investigação, contudo, listamos aquelas que nos parecem mais significativas: a oportunidade de observar as intervenções da educadora e professora cooperantes, com os seus grupos; a possibilidade de a aluna estagiária iniciar-se nas práticas necessárias à autonomia profissional em EPE e 1.º CEB; o benefício de realizar intensos momentos de reflexão individual, assim como de partilhada e conjunta; a resolução de problemas inerentes às realidades de EPE e 1.º CEB; a perceção que os educadores/professores têm que entender a educação como algo holístico; o facto da planificação ser essencial para qualquer prática, podendo ser alterada caso haja essa necessidade; a criação de um ambiente educativo onde o respeito, a calma, a criatividade e o diálogo reinam é crucial para o desenvolvimento de aprendizagens; a reconfirmação que o ato de ensinar ultrapassa o contexto de sala.

Para a aluna estagiária, várias das questões e anseios iniciais foram, de certa forma, tranquilizados com a conclusão deste relatório. Apesar de árduo, foi um percurso prazeroso que permitiu intensos momentos de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional.

Como futura docente, a aluna estagiária tem como ambição criar, não só uma estreita relação com o seu grupo de crianças, onde o respeito e o amor imperam, como com as famílias destas, assim como articular a sua prática com as de docentes anteriores a ela, facilitando a resolução de problemas e beneficiando a aprendizagem das crianças (Katz et al., 1998).

A investigação realizada reforça o facto de ser necessária uma constante preocupação com o bem-estar emocional das crianças. Os educadores e professores têm a responsabilidade de, não só promover esse bem-estar, como de valorizar e auxiliar as crianças a aumentarem a sua autoestima e autoconfiança, levando-as a tornarem-se adultos mais competentes a nível emocional e, desse modo, seres mais cívicos e solidários, características essenciais para se viver numa sociedade desenvolvida.

Fica a imperar a necessidade de, não só se reformular o documento curricular de Estudo do Meio, em 1.º CEB, e promover formações relacionadas com a temática das emoções para os educadores/professores, como de se realizarem mais estudos sobre a presente temática, em diferentes ciclos do ensino e, conseqüentemente, com participantes de diferentes faixas etárias.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Estudo caso, ipcb, Castelo Branco.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (21-31). Porto: Porto Editora.
- Alzina, R. (coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. S.A.
- Alzina, R. (Coord.), Alcaraz, I., Alonso, J., Beltrán, A., Olmo, F., Lafon, I., Puig, M., Martín, A., Fonseca, M., & Baños, R. (2009). *Metodología de La Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Alzina, R. (2016). Educación emocional. In Las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula. Valencia: Universidad Católica de Valencia (UCV).
- Amando, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa, 3ª Ed.* Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.
- Anderson, G. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?. *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- André, M., & Pontin, M. (2010). O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. *Meta: Avaliação*, 4, 13-30.
- Arsenio, W., Cooperman, S. & Lover, A. (2000). Affective Predictors of Preschoolers' Aggression and Peer Acceptance: Direct and Indirect Effects. *Developmental Psychology*, 4, 238-448.
- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R. & Abdalla, M. (2013, novembro). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. Trabalho apresentado no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Baroody, A. (2002). Incentivar a Aprendizagem Matemática das Crianças. In B. Spodek (Eds.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Beillerot, J. (2001). A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (71-90). Campinas: Papirus.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, C. M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação Básica.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, R., & Dias, P. (2017). A participação ética de crianças com menos de 8 anos em investigação qualitativa. *EDaPECI*, 2, 16-29.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação Básica.
- Cardoso, M. (2011). *Compreensão Emocional: A Compreensão Causal das Emoções em Crianças de Idade Escolar*. Dissertação de mestrado, FPUL, Lisboa.
- Catarreira, C. (2015). *As Emoções das Crianças em Contexto de Educação Pré-Escolar*. Dissertação de mestrado, ipPortalegre, Portalegre.
- Cortesão, L. (1988). Projecto, interface de expectativa e intervenção. In E, Leite., M, Malpique & M, Santos (Org.). *Trabalho de Projecto, leituras comentadas* (pp. 81-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, M., Costa, M., & Andrade, V. (2014). Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: um olhar voltado para a coerência metodológica. *Revista Praxis*, 11, 11-24.
- Coutinho, C. (2011). *Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação*. Lisboa: Almedina.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2008). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si – Corpo, Emoção e Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral da Educação Básica.
- Delgado, S. (2011). Métodos, principios y estrategias didácticas. In C. Mayo & M. Pinojuste (Coords.). *Diseño y desarrollo del curriculum* (185-203) Madrid: Alianza Editorial.

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.

Departamento da Educação Básica. (1998). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação Básica.

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal - Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622.

Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research & Nursing Health*, 22 (2), 177-185.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*, 60, 1-24.

Ekman, P. (2011). *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Leya.

Eryaman & B, Bruce (Eds.), *Internacional Hndbook of Progressive Education* (155-171). New York: Peter Lang Inc. International Publishers.

Eshach, H., & Fried, M. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood?, *Journal of Science Education and Technology*, 3, 315-336.

Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques, *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.

Faust, J. (2007). *Progressive Education in Transition: An Intellectual History*. Electronic Theses and Dissertations, GS, U.S. state of Georgia.

Fernandes, A., Gomes, A., Afonso, C., Serra, H., Sousa, J., Lima, M. & Lima, R. (2016). *Educação especial em tese - 25 anos a formar professores*. Lisboa: ESEPF.

Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In, M. Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (43-56). Lisboa: Tittirév Editorial.

Ferreira, A. (2010). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43, 143-158.

Ferreira, C. (2013). Os Olhares de Futuros Professores sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto. *Educar em Revista*, 48, 309-328.

Field, T., & Walden, T. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53, 1299-1311.

Fonseca, C., Canhota, C., Silva, E., Simões, J., Yaphe, J., Maia, M., Ribas, M., Melo, M., Nicola, P., Braga, R., & Ramos, V. (2008). *Investigação Passo a Passo – Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica*. Lisboa: apmcg.

Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*, 33, 365-384.

Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (361-376). Thousand Oaks: Sage Publications.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.

Freitas-Magalhães, A. (2013). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Escrytos.

Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Espanha: Sábado.

Gonçalves, V. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Tese de mestrado, ipb, Bragança.

Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pregaminho.

Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Januário, C. (1998). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

Katz, L. & Chard, S. (1992). The Project Approach. In J. Johnson & J. Roopnarine (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (2-27). Merrill Publishing Co.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Lazarus, R., & Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lincoln Y., Lynham, S. & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In D. Norman & Lincoln, Y (orgs.), *Handbook of qualitative research* (97-128) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marconi, A., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meltzer, L. (Ed.). (2011). *Executive function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Press.
- Merewether, J., & Fleet, A. (2014). Seeking children's perspectives: A respectful layered research approach. *Early Child Development and Care*, 184(6), 897–914.
- Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idoneo para desarrollar las competencias basicas. In C. Monereo (coord.), *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (5-26). Barcelona: Grao.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ*, 3, 724-733.
- Mora, F., & Sanguinetti, A. (2004). *Dicionário da neurociência*. Espanha: ALIANZA.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A (Org.). (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos – Estudo da adaptação portuguesa do TEC*. Dissertação de mestrado, UC/FPCE, Coimbra.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores.
- Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais*, 3, 13-28.
- Pecore, J. (2015). From Kilpatrick’s Project Method to Project-Based Learning. In M, Eryaman & B, Bruce (Eds.), *Internacional Hndbook of Progressive Education* (155-171). New York: Peter Lang Inc. International Publishers.
- Peralta, H. & Roldão, M. (2017). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: WebinarsDGE. Disponível em <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/aprendizagens-essenciais>.
- Plano Nacional de Leitura (SD). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa - Está na Hora da Leitura 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.
- Ponte, J. (2017). Computadores, Pedagogia e Política. *Investigar em Educação*, 6, 279-284.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra*, 1, 9-24.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na Nossa Prática Pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I, 21-43.
- Ribeiro, C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Comunicação apresentada no congresso Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências, Minho, Portugal.
- Schoen, T. & Vitalle, M. (2012). Tenho medo de quê?. *Rev Paul Pediatr*, 30(1), 72-78.
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de doutoramento, ieuminho, Braga.

Silva, F. (2013). *Fluência da leitura em voz alta - Contributo da utilização do Podcasting para o seu desenvolvimento*. Relatório do Projeto de Investigação, IPS, Setúbal.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M. (1977). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sinclair-Harding, L., Villier, L & Whitebread, D. (2018). Neuroscience and Early Childhood Education. In M. Flear & B. Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (1-1620). Heidelberg: Springer Netherlands.

Smith, M., & Walden, T. (1999). Understanding Feelings and Coping with Emotional Situations: A Comparison of Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers. *Social Development*, 8(1), 93-116.

Soares, L. (2018). *Dificuldades de aprendizagem e as emoções dos(as) aprendizes na sala de aula*. Trabalho apresentado no V CONEDU – Congresso Nacional da Educação, Campina Grande, Brasil.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios- Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Southam-Gerow, M. & Kendall, P. (2000). A Preliminary Study of the Emotion Understanding of Youths Referred for Treatment of Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3, 319-327.

Teixeira, D. (2015). *O desenho e a construção da identidade no pré-escolar*. Relatório final, ISCE Douro, Penafiel.

Trentacosta, C., Izard, C., Motow, A. & Fine, S. (2006). Children's Emotional Competence and Attentional Competence in Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, 2, 148-170.

Triviños, A. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: UNICEF.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. &

Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, I. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. Tese de doutoramento, ULisboa, Lisboa.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Zabalaya, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador académico. In C. Geraldi, D. Fiorentini, & E. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (207-236). Campinas: Mercado das Letras.

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/01 – 1ª Série-A. Anexo n.º 1. Lisboa.

Despacho n.º 5220/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 178/97 – 2ª Série. Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Lisboa.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. Diário da República, n.º 137/16 – 2ª Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5907/2017 de 5 de julho. Diário da República, n.º 128/17 – 2ª Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237/86 – 1ª Série. Assembleia da República - Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34/97 – 1ª Série-A. Assembleia da República – Capítulo IV, Artigo 10.º. Lisboa.

Apêndices

Apêndice A – Quadro com uma breve especificidade de cada uma das áreas de conteúdo das OCEPE

Áreas de conteúdo	Especificidades
Formação Pessoal e Social	<p>É considerada uma área transversal, pois apesar de ter conteúdos e intencionalidades próprias, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Incide no desenvolvimento de disposições e valores, atitudes, que possibilitam às crianças continuar a aprender com sucesso e tornarem-se cada vez mais autónomas, solidárias e conscientes com o que as rodeia.</p>
Expressão e Comunicação	<p>É considerada uma área básica, visto que engloba diversas formas de linguagem fundamentais para que as crianças interajam com os outros, darem sentido e representem o mundo que as rodeia. É a única área que se divide em diferentes domínios, sendo eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Física: com esta abordagem as crianças têm “oportunidade de tomar consciência do seu corpo, na relação com os outros e com diversos espaços e materiais” (Silva et al., 2016, p.6). - Domínio da Educação Artística: as crianças podem utilizar distintas manifestação artísticas para se exprimirem, comunicarem, representarem e compreenderem o mundo que as rodeia. Este domínio subdivide-se nos seguintes subdomínios: Artes Visuais; Jogo dramático/teatro; Música e Dança. - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: com este domínio as crianças desenvolvem a linguagem oral, como instrumento de comunicação e expressão que vão ampliando e dominando, de

	<p>uma forma progressiva. É também com este domínio que emerge a linguagem escrita, ao contactarem com a leitura e a escrita em situações do seu quotidiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Matemática: este domínio permite às crianças estruturar os seus pensamentos e contruir conceitos matemáticos, que irão ser fundamentais para que elas deem sentido, conheçam e representem o mundo.
<p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>“É uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.6).</p> <p>Esta área, uma vez que pretende compreender a relação existente com o mundo, possui três grandes componentes, sendo elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Metodologia Científica; - Abordagem às Ciências, que se subdivide no “Conhecimento do mundo social” e no “Conhecimento do mundo físico e natural”; - Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Apêndice B – Quadro com uma breve especificidade de cada uma das componentes curriculares do 1.º CEB

Componentes curriculares	Especificidades
Expressão e Educação Físico-Motora	É considerada como imprescindível no 1.º ciclo, devido à falta de atividade que a grande maioria dos alunos tem, traduzindo-se em carências muitas vezes irreparáveis. É uma componente curricular que para além de permitir o desenvolvimento físico da criança, permite que os desenvolvimentos cognitivos e sociais também aconteçam. Por último, o programa associado a esta componente curricular contrasta com a típica sala de aula, favorecendo a adaptação e motivando mais as crianças deste ciclo de ensino.
Expressão e Educação Musical	É a componente curricular onde a prática do canto é a base, uma vez que é o primeiro instrumento que as crianças exploram. O programa desta componente curricular promove também a exploração do corpo em movimento e de alguns instrumentos, sempre através de atividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais e das capacidades expressivas e criativas das crianças.
Expressão e Educação Dramática	Componente curricular onde é essencial a exploração do corpo, da voz, do espaço e de objetos, com os quais as crianças fazem, de uma forma espontânea, os seus jogos. Estes acontecem sobretudo com a exploração de situações imaginárias, permitindo aos alunos entenderem melhor quem são e o seu papel na sociedade, assim como perceberem os outros. Nos jogos dramáticos, as crianças podem resolver diversos problemas, podendo os mesmos ser de: observação, equilíbrio, controlo emocional, afirmação individual, integração no grupo, entre outros. É sobretudo pretendido que os alunos experimentem, a partir de diversos meios, a sua sensibilidade e desenvolvam o seu imaginário.

<p>Expressão e Educação Plástica</p>	<p>É uma componente curricular onde a manipulação e a experiência com diversos materiais deve acontecer, desenvolvendo, nas crianças, formas de expressar o que sentem, o que gostam e de representarem a sua realidade. Possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização de volumes e superfícies, interligando-se facilmente com a componente curricular da Matemática. Na componente curricular de Expressão e Educação Plástica também se deve privilegiar o conhecimento do meio envolvente das crianças e o contacto com a natureza, existindo uma íntima interligação com a componente curricular do Estudo do Meio.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Encontra-se na interseção de todas as outras componentes curriculares do programa, visto ser uma disciplina próxima a todas as crianças, pois estas possuem um conjunto de saberes e experiências devido ao contacto com o meio que as rodeia, acumulado ao longo da sua vida. Assim, para a exploração de conteúdos mais abrangentes nesta componente curricular, é essencial o professor partir do que é próximo e conhecido pelo grupo. Uma vez que as crianças com a faixa etária característica do 1.º CEB vêm a realidade como um todo globalizado, o Estudo do Meio engloba várias outras disciplinas científicas, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, etc.</p>
<p>Português</p>	<p>É missão do 1.º CEB, na componente curricular do Português, aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral. A ligação entre a Oralidade e o ensino dos vários conteúdos presentes no domínio da Leitura e Escrita assumem uma grande importância, pois, sobretudo nos primeiros dois anos, constituem a novidade e a peça crucial do ensino, visto estarem implicadas em todas as componentes curriculares. O domínio da Educação Literária providência mais consistência e sentido ao ensino da língua, conduzindo à compreensão de textos e à apreciação estética dos mesmos. Por fim, no domínio da Gramática, o programa tem como objetivo</p>

	<p>principal que os alunos se apercebam das regularidades da língua e que, de uma forma progressiva, as dominem e as usem, de forma adequada, nas variadas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.</p>
<p>Matemática</p>	<p>Na componente curricular da matemática, é pretendido que os professores introduzam os vários temas a abordar, de forma progressiva, começando-se por um tratamento concreto e caminhando-se para uma conceção mais abstrata. É objetivo desta componente curricular que os alunos: conheçam factos e procedimentos, como por exemplo algoritmos e regras de cálculo; desenvolvam o seu raciocínio matemático; adquiram a capacidade de compreender os enunciados e comuniquem com linguagem matemática, existindo aqui uma estreita articulação com a componente curricular de Português; resolvam problemas; percebam que a Matemática é uma componente curricular complexa, mas coerente, havendo várias relações entre vários conteúdos abordados.</p>
<p>Cidadania e Desenvolvimento</p>	<p>A Cidadania e Desenvolvimento começou a ser implementada no ano letivo 2017/2018, como um projeto piloto, e é por isso considerada uma nova disciplina.</p> <p>Esta encontra-se organizada em três grupos, cada um com diferentes implicações, sendo: o primeiro obrigatório para todos os níveis e ciclo de escolaridade, uma vez que possui áreas transversais e longitudinais; o segundo em pelo menos dois ciclos do ensino básico; e o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade.</p> <p>São vários os domínios existentes, devendo, cada um especificar de que forma contribui para as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.</p>

	<p>A educação para a cidadania visa sobretudo contribuir para a formação de pessoas mais autónomas, responsáveis, solidárias, que conhecem os seus deveres e direitos, exercendo o seu espírito democrático, crítico e criativo, tendo sempre como referência os valores dos direitos humanos.</p>
<p>Tecnologias de Informação e Comunicação</p>	<p>As Orientações Curriculares para as TIC no 1.º CEB, surgiram como resposta à necessidade de desenvolver competências que permitam aos alunos acompanhar o desenvolvimento tecnológico emergente da nossa sociedade. Estas encontram-se organizadas em quatro domínios de trabalho, sendo eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cidadania Digital; - Investigar e Pesquisar; - Comunicar e Colaborar; - Criar e Inovar. <p>Cabe “(...) aos docentes o papel central de concretizarem os níveis de progressão a estabelecer e adequarem as ações estratégicas em função do ano de escolaridade e das características e interesses dos alunos, atendendo ainda às condições infraestruturais da escola” (DGE, 2018, p.2)</p>

Apêndice C – Guião, transcrição e análise da primeira entrevista realizada à educadora cooperante

- **Guião da entrevista**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	Informar sobre o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial dos dados.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.	
Bloco 2 – Princípios orientadores da prática educativa da entrevistada	Identificar os princípios orientadores da prática educativa da educadora cooperante.	Quais são os princípios pedagógicos pelos quais orienta a sua prática educativa?	
Bloco 3 – Concepções da entrevistada face à metodologia de trabalho por projeto (MTP)	Indagar as concepções da educadora cooperante relativamente à MTP.	O que é para si a metodologia de trabalho por projeto? Usou alguma vez esta metodologia na sua prática educativa? Se sim, como o fez?	Quais são as características que associa de imediato à MTP?
Bloco 4 – Concepções da entrevistada face à	Perceber a potencialidade da prática pedagógica da aluna estagiária face à pedagogia	Em seu entender a metodologia usada pela aluna estagiária tem vindo a potenciar diferentes	Que aprendizagens têm as crianças feito com recurso à MTP?

prática da MTP pela aluna estagiária	de projeto, na aprendizagem das crianças.	aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como? Quais as principais evoluções que têm ocorrido?	
		Considera que as crianças irão evoluir com o uso da MTP? Se sim, em que aspetos?	

- **Transcrição da primeira entrevista realizada à educadora cooperante**

Entrevistadora: Quais são os princípios pedagógicos pelos quais orienta a sua prática educativa?

Entrevistada: *A minha prática educativa, bem como as minhas opções, baseiam-se, essencialmente, no conhecimento do meu grupo... E como é que eu faço isso?! É através da análise dos processos individuais das crianças, quando no início do ano tenho contacto com os processos, da avaliação diagnóstica, que também faço no início do ano... Da observação, atenta, ao comportamento que cada criança tem e do grupo em si, e ainda das entrevistas feitas aos encarregados de educação, no início do ano letivo... Tento, também, além disso, promover um ambiente educativo organizado, que seja ao mesmo tempo estimulante e seguro, na adaptação e também na integração das crianças, assim como no desenvolvimento das aprendizagens significativas e aprendizagens diferenciadas, de acordo com as características de cada criança, que visam, essencialmente o quê?! A melhoria da ação educativa, a adoção de estratégias, de acordo com a faixa etária das crianças do grupo, do desenvolvimento de um trabalho assertivo e de uma postura também de escuta ativa... Respeitando também os objetivos do jardim de infância, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e ainda a intencionalidade educativa.*

Como suporte do meu trabalho nós, considero, e baseio-me no projeto educativo do agrupamento, no plano anual de atividades, no projeto de grupo, que também tenho que fazer depois de conhecer o grupo e depois de ter contacto com os processos e... tenho sempre como base as Orientações Curriculares e as planificações que faço semanais e mensais... Promovo também... Ou tento promover, um trabalho profícuo, de colaboração e partilha, devido à dinâmica pedagógica do jardim de infância, de projetos que se fazem em colaboração e em articulação, com as três turmas do jardim de infância, porque o jardim de infância tem quatro turmas e nós tentamos, em algumas atividades articular, que também articulamos numa atividade ou outra com o primeiro ciclo mais próximo que é a escola X e ainda com os parceiros, que são a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal de Odivelas, a Associação de Pais e Encarregados de Educação do JI e, dos pais em geral, dos meninos do JI.

Poderei dizer ainda que a minha intervenção educativa pauta-se pela análise constante de necessidades, tento criar e implementar atividades que possuam caráter transversal, dar um apoio às crianças com mais dificuldades do grupo, implementação de regras estruturadas e definidas com as crianças, nas quais elas possam participar durante o quotidiano e... O princípio, este princípio consiste em potenciar que cada criança tenha uma autonomia, ou seja, que haja uma autonomia individual de cada criança, na escolha das áreas que vamos explorar, na execução de tarefas diárias, também... As tarefas do quotidiano e com isto tudo, isto visa a aquisição de múltiplas competências... Poderei dar alguns exemplos, o conceito do número, a aquisição de competências de escrita e leitura, a consciência fonológica tão trabalhada, isto é, uma das... Que o primeiro ciclo nos pede para

trabalharmos, é a consciência fonológica, para depois mais tarde à aprendizagem da leitura, da noção temporal, da responsabilização, entre outras...

Entrevistadora: O que é para si a metodologia de trabalho por projeto? Se usou alguma vez esta metodologia, na sua prática educativa? E se sim, como é que o fez?

Entrevistada: *A metodologia de trabalho por projeto, considero, porque tenho lido e já pesquisei é uma abordagem pedagógica que é centrada em problemas e que nós temos que encontrar um caminho, através da descoberta, para dar, tentar dar respostas às questões levantadas pelas crianças. É uma pedagogia de participação e centra-se nos atores, ou seja, que co constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem. Considero que é uma metodologia que tem que ser assumida em grupo, que pressupõe uma grande implicação e envolvimento, não só da educadora, ou seja, da educadora e das crianças... Muitas vezes, dos pais, também é importante... E que envolve um trabalho de pesquisa no terreno, envolve tempo de planificação e intervenção, sempre com a finalidade de respondermos aos problemas encontrados.*

A minha prática pedagógica baseia-se, com alguma periodicidade, ou seja, eu não trabalho só com pedagogia de projeto, devido, porque os grupos são muito grandes e são heterogéneos... Nós na rede pública os grupos têm que ter 25 crianças e com idades entre os, podem ser entre os três, quatro e cinco... E até aos seis, quando são grupos com crianças mais velhas. Como eu estava a dizer... Baseio-me com alguma periodicidade na metodologia de projeto e as linhas, os princípios orientadores do trabalho, assim como os objetivos e os efeitos esperados... são adequados ao meu grupo de crianças e são definidos com a preparação atempada e cuidadosa de todas as atividades letivas. Quando utilizo essa metodologia, recorro a estratégias de organização e propostas concretas de ação, que pretendem o quê? Pretendem consubstanciar os princípios e os objetivos definidos, evidencio ainda o desenvolvimento das capacidades das crianças, tento favorecer a sua autoestima, despertar o interesse por descobrir, o desejo por aprender e a sua capacidade criativa, facilitando, sempre, o processo de socialização e da convivência social. Tento, durante a ação, ou procuro saber, quais são os interesses do grupo e, se achar pertinente, os interesses também de apenas uma criança, ou de duas ou três, acho também que, quando é pertinente não deve ser descurado...

Entrevistadora: Em seu entender a metodologia usada pela aluna estagiária, por mim, tem vindo a potenciar diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como? Quais são as principais evoluções que têm ocorrido?

Entrevistada: *Então, vou tentar responder às três questões... Sim, a metodologia usada pela Ana tem, sem dúvida, potenciado diferentes aprendizagens no grupo de crianças... Considero que as crianças têm evidenciado aprendizagens que puderam ser consolidadas através da abordagem que a Ana faz: intencional, sistemática, continuada e, ao mesmo tempo coerente. Considero ainda que uma das potenciais mais-valias do trabalho*

desenvolvido pela Ana tem sido o facto de fortalecer as predisposições das crianças, para que as mesmas se interessem, que se ocupem e que se envolvam numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia.

Entrevistadora: Considera que as crianças irão evoluir com o uso desta metodologia?

Entrevistada: *Eu considero que as crianças, que já é evidente que as crianças têm evoluído, com o uso da metodologia de trabalho por projeto, na aprendizagem versus desenvolvimento, nas várias áreas de conteúdo... Importa também referir, ou não quero deixar de referir, o empenho das crianças, que as têm tornado participantes competentes, que se têm revelado mais responsáveis e têm ainda apresentado os seus trabalhos, quer aos colegas do grupo, quer às outras salas do JI, que são três, evidenciando novas aprendizagens, um sentido de responsabilidade e o orgulho nas produções e nos trabalhos que apresentam. Sentem-se até, não só orgulhosas como vaidosas das suas produções.*

Entrevistadora: Chegámos à última questão da entrevista. Muito obrigada.

- **Análise da primeira entrevista realizada à educadora cooperante**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Princípios orientadores da prática educativa da entrevistada	Identificar os princípios orientadores da prática educativa da educadora cooperante	Conhecimento do grupo de crianças	<p><i>“(…) através da análise dos processos individuais das crianças”</i></p> <p><i>“(…) da avaliação diagnóstica”</i></p> <p><i>“(…) da observação, atenta, ao comportamento que cada criança tem e do grupo em si”</i></p> <p><i>“(…) das entrevistas feitas aos encarregados de educação, no início do ano letivo”</i></p>	4
		Organização do ambiente educativo	<p><i>“(…) tento, também, além disso, promover um ambiente educativo organizado, que seja ao mesmo tempo estimulante e seguro, na adaptação e também na integração das crianças, assim como no desenvolvimento das aprendizagens significativas”</i></p>	1
		Intervenção diferenciada	<p><i>“(…) aprendizagens diferenciadas, de acordo com as características de cada criança”</i></p> <p><i>“(…) a adoção de estratégias, de acordo com a faixa etária das crianças do grupo”</i></p> <p><i>“(…) [a adoção de estratégias, de modo a desenvolver] um trabalho assertivo”</i></p>	7

		<p><i>“(…) [a adoção] de uma postura também de escuta ativa”</i></p> <p><i>“(…) pela análise constante de necessidades”</i></p> <p><i>“(…) [a educadora tenta] criar e implementar atividades que possuam caráter transversal”</i></p> <p><i>“(…) dar um apoio às crianças com mais dificuldades do grupo”</i></p>	
	Suporte de documentos oficiais	<p><i>“(…) baseio-me no projeto educativo do agrupamento”</i></p> <p><i>“(…) [baseio-me] no plano anual de atividades”</i></p> <p><i>“(…) [baseio-me] no projeto de grupo, que também tenho que fazer depois de conhecer o grupo e depois de ter contacto com os processos”</i></p> <p><i>“(…) tenho sempre como base as Orientações Curriculares”</i></p> <p><i>“(…) [tenho sempre como base] as planificações que faço semanais e mensais”</i></p>	5
	Partilha e colaboração com as outras salas do JI, pais, escola de 1º ciclo e parceiros	<p><i>“(…) tento promover, um trabalho profícuo, de colaboração e partilha, (…) com as três turmas do jardim de infância”</i></p> <p><i>“(…) com o primeiro ciclo mais próximo que é a escola X”</i></p>	6

			<p><i>“(…) com os parceiros, que são a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal de Odivelas”</i></p> <p><i>“(…) [com] a Associação de Pais”</i></p> <p><i>“(…) [com os] Encarregados de Educação do JI”</i></p> <p><i>“(…) [com] os pais em geral, dos meninos do JI.”</i></p>	
		Promoção da autonomia	<p><i>“(…) este princípio [da autonomia] consiste em potenciar que cada criança tenha uma autonomia, ou seja, que haja uma autonomia individual de cada criança”</i></p> <p><i>“(…) [existe autonomia] na escolha das áreas que vamos explorar”</i></p> <p><i>“(…) [existe autonomia] na execução de tarefas diárias”</i></p> <p><i>“(…) [existe autonomia] também... as tarefas do quotidiano”</i></p>	4
Bloco 3 – Conceções da entrevistada face à metodologia de trabalho por projeto (MTP)	Indagar as conceções da educadora cooperante relativamente à MTP.	Centralização nos problemas e na descoberta dos mesmos	<i>“(…) é centrada em problemas e que nós temos que encontrar um caminho, através da descoberta, para dar, tentar dar respostas às questões levantadas pelas crianças”</i>	1

		Participação de vários agentes	<p><i>“(...) é uma pedagogia de participação e centra-se nos atores, ou seja, que co constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem”</i></p> <p><i>“(...) tem que ser assumida em grupo, que pressupõe uma grande implicação e envolvimento, não só da educadora, ou seja, da educadora e das crianças... Muitas vezes, dos pais.</i></p>	2
		Trabalho de pesquisa e planeamento	<i>“(...) envolve um trabalho de pesquisa no terreno, envolve tempo de planificação e intervenção, sempre com a finalidade de respondermos aos problemas encontrados”</i>	1
		Frequência de utilização da MTP	<i>“(...) A minha prática pedagógica baseia-se, com alguma periodicidade, ou seja, eu não trabalho só com pedagogia de projeto, devido, porque os grupos são muito grandes e são heterogéneos”</i>	1
		Modo de utilização da MTP	<i>“(...) Quando utilizo essa metodologia, recorro a estratégias de organização e propostas concretas de ação”</i>	1
		Objetivos que subjazem a MTP	<i>“(...) tento favorecer a sua autoestima, o... despertar, o interesse por descobrir, o desejo por aprender e a sua capacidade criativa”</i>	1

		Identificação dos interesses do grupo de crianças	<i>“(…) tento, durante a ação, ou procuro saber, quais são os interesses do grupo e, se achar pertinente, os interesses também de apenas uma criança, ou de duas ou três, acho também que, quando é pertinente não deve ser descurado”</i>	1
Bloco 4 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática pedagógica da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças.	Realização de uma abordagem intencional, continuada, sistemática e coerente	<i>“(…) as crianças têm evidenciado aprendizagens, que puderam ser consolidadas através da abordagem que a Ana faz, intencional, sistemática, continuada e, ao mesmo tempo coerente. (…)</i>	1
		Fortalecimento das pré-disposições das crianças	<i>“(…) uma das potenciais mais-valias do trabalho desenvolvido pela Ana tem sido o facto fortalecer as predisposições das crianças para que as mesmas se interessem, que se ocupem e que se envolvam numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia.”</i>	1
		Evolução das crianças com o uso da MTP	<i>“(…) Eu considero que as crianças, que já é evidente que as crianças têm evoluído, com o uso da metodologia de trabalho por projeto, na aprendizagem versus desenvolvimento, nas várias áreas de conteúdo”</i>	1
		Potencialidades da MTP no desenvolvimento de	<i>“(…) não quero deixar de referir, o empenho das crianças, que as têm tornado participantes competentes”</i> <i>“(…) que se têm revelado mais responsáveis”</i>	5

		competências nas crianças	<p><i>“(...) têm ainda apresentado os seus trabalhos, quer aos colegas do grupo, quer às outras salas do JI, que são três, evidenciando novas aprendizagens”</i></p> <p><i>“(...) [têm revelado] um sentido de responsabilidade e o orgulho nas produções e nos trabalhos que apresentam”</i></p> <p><i>“(...) sentem-se até, não só orgulhosas como vaidosas nas suas produções.”</i></p>	
--	--	---------------------------	--	--

Apêndice D – Guião, transcrição e análise da primeira entrevista realizada à professora cooperante

- **Guião da entrevista**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	Informar sobre o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial dos dados.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.	
Bloco 2 – Princípios orientadores da prática educativa da entrevistada	Identificar os princípios orientadores da prática educativa da professora cooperante.	Quais são os princípios pedagógicos pelos quais orienta a sua prática educativa?	
Bloco 3 – Concepções da entrevistada face à metodologia de trabalho por projeto (MTP)	Indagar as concepções da professora cooperante relativamente à MTP.	O que é para si a metodologia de trabalho por projeto? Usou alguma vez esta metodologia na sua prática educativa? Se sim, como o fez?	Quais são as características que associa de imediato à MTP?

Bloco 4 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática pedagógica da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem dos alunos.	Em seu entender a metodologia usada pela aluna estagiária tem vindo a potenciar diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como? Quais as principais evoluções que têm ocorrido?	Que aprendizagens as crianças têm feito com recurso à MTP?
		Considera que as crianças irão evoluir com o uso da MTP? Se sim, em que aspetos?	

- **Transcrição da primeira entrevista realizada à professora cooperante**

Entrevistadora: Quais são os princípios pedagógicos pelos quais orienta a sua prática educativa?

Entrevistada: *Na minha prática educativa não me auxílio por um único princípio pedagógico... As turmas e as realidades sociopedagógicas são diferentes e por isso, há necessidade de trabalhar de acordo com essas realidades. Por outro lado, a forma como se trabalha com a turma também é diferenciada de acordo com os temas abordados e o próprio contexto educativo que se vai construindo... Tento favorecer a problematização, a reflexão, o trabalho colaborativo, acredito que são pontos essenciais para preparar os alunos para a complexidade e para o seu futuro incerto. O caminho é levar os alunos a adquirirem competências que os prepare para mobilizar saberes, adquirirem aprendizagens ativas, motivadoras, diversificadas e socializadoras no grupo de trabalho em que estão inseridos, preparando-os para o futuro. Acredito que estamos cada vez mais longe dos saberes livrescos, que obrigavam a decorar e não a questionar. Hoje em dia é importante que as crianças cresçam a questionar, a pesquisar e a procurar os saberes que se integram com as suas próprias realidades e necessidades.*

Entrevistadora: E o que é para si a metodologia de trabalho por projeto? Já usou alguma vez esta metodologia, na sua prática educativa? E se sim, como é que o fez?

Entrevistada: *A metodologia de trabalho de projeto consiste numa metodologia de ensino-aprendizagem, que promove a participação ativa dos alunos na realização de trabalhos baseados em temas ou em problemas, que resultam dos seus interesses e das suas necessidades. Várias vezes recorro a esta metodologia, no entanto a sua implementação depende das aprendizagens a adquirir e do contexto da turma. Por outro lado, é importante explicar bem aos pais e encarregados de educação esta metodologia, pois atendendo aos recursos desta escola e de muitas outras, e aos contextos familiares das crianças, a colaboração deles é muito importante. Não se pode esquecer ainda que a realidade hoje é muito diferente. É certo que a escola mudou e permite outras formas de aprendizagem e de metodologias de trabalho, por comparação com outros tempos não muito longínquos, mas as famílias e o tempo que dedicam aos seus filhos também é deficitário quer na qualidade, quer na quantidade e esse é certamente um grande constrangimento à MTP... Uma vez que nos tempos atuais e pelas imposições das instituições escolares e da tutela, nem sempre é possível a sua implementação. O ideal seria um Projeto Educativo que desse verdadeira liberdade para construir o conhecimento com os alunos, criar conteúdos, objetivos e metas para a aquisição das aprendizagens. É fundamental que os alunos procurem o conhecimento e o partilhem com os pares, mas é necessário haver recursos, quer na escola, quer em casa para que tal metodologia se possa implementar. Há alguns constrangimentos na implementação desta metodologia que se prende com o estabelecimento onde nos inserimos, com os programas extensos para o 1.º ciclo e os timings que nos são impostos para a avaliação dos alunos. Se se pudesse implementar uma “fase única” em que não seriam obrigatórios testes de avaliação sumativa, com calendarização apertada e se a tutela não*

impusesse determinadas condicionantes, certamente que as aprendizagens seriam mais significativas.

Entrevistadora: Em seu entender a metodologia usada por mim, pela aluna estagiária, tem vindo a potenciar diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como? Quais são as principais evoluções que têm ocorrido?

Entrevistada: *Sim, a metodologia implementada permite diferentes aprendizagens. No entanto, ainda é cedo para vermos resultados mais evidentes. É necessário mais algumas sessões de trabalho para que possa responder com total segurança a esta questão.*

Entrevistadora: Considera que as crianças irão evoluir com o uso desta metodologia?

Entrevistada: *Sim, as crianças evoluem muito mais quando fazem parte do seu próprio processo de construção das aprendizagens e do conhecimento. Naturalmente que ficam mais motivadas e empolgadas para a descoberta e para a aquisição de novos saberes.*

Entrevistadora: Chegámos à última questão da entrevista. Muito obrigada.

- **Análise da primeira entrevista realizada à professora cooperante**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registro	Frequência
Bloco 2 – Princípios orientadores da prática educativa da entrevistada	Identificar os princípios orientadores da prática educativa da professora cooperante.	Intervenção diferenciada	<p><i>“As turmas e as realidades sociopedagógicas são diferentes e por isso, há necessidade de trabalhar de acordo com essas realidades.”</i></p> <p><i>“(…) a forma como se trabalha com a turma também é diferenciada de acordo com os temas abordados e o próprio contexto educativo que se vai construindo…”</i></p> <p><i>“(…) que se integram com as suas próprias realidades e necessidades.”</i></p>	3
		Promoção do trabalho colaborativo	<p><i>“(…) Tento favorecer (…) o trabalho colaborativo”</i></p> <p><i>“O caminho é levar os alunos a adquirirem competências (…) socializadoras no grupo de trabalho em que estão inseridos”</i></p>	2
		Promoção de saberes diferenciados	<p><i>“O caminho é levar os alunos a adquirirem competências que os prepare para mobilizar saberes, adquirirem aprendizagens ativas, motivadoras, diversificadas”</i></p>	1

		Promoção do questionamento e reflexão	<p><i>“(…) Tento favorecer (…) a reflexão”</i></p> <p><i>“(…) é importante que as crianças cresçam a questionar”</i></p>	1
		Promoção de competências investigativas	<p><i>“(…) é importante que as crianças cresçam a (…) pesquisar e a procurar os saberes”</i></p>	1
		Perspetiva de futuro	<p><i>“(…) acredito que são pontos essenciais para preparar os alunos para a complexidade e para o seu futuro incerto”</i></p> <p><i>“(…) preparando-os para o futuro”</i></p>	2
Bloco 3 – Conceções da entrevistada face à metodologia de trabalho por projeto (MTP)	Indagar as concepções da professora cooperante relativamente à MTP.	Participação ativa de vários agentes	<p><i>“(…) que promove a participação ativa dos alunos”</i></p> <p><i>“(…), é importante explicar bem aos pais e encarregados de educação esta metodologia, pois (…) a colaboração deles é muito importante”</i></p>	2
		Centralização nos problemas e na descoberta dos mesmos	<p><i>“(…) que promove a realização de trabalhos baseados em temas ou em problemas”</i></p>	1
		Centralização nos interesses e necessidades do grupo	<p><i>“(…), que resultam dos seus interesses e das suas necessidades.”</i></p>	1

		Frequência de utilização da MTP	<i>“Várias vezes recorro a esta metodologia”</i>	1
		Trabalho de pesquisa	<i>“É fundamental que os alunos procurem o conhecimento”</i>	1
		Patilha de conhecimentos	<i>“É fundamental que os alunos (...) e o partilhem com os pares”</i>	1
	Constrangimentos para a implementação da MTP	Falta de apoio familiar	<i>“(...) as famílias e o tempo que dedicam aos seus filhos também é deficitário quer na qualidade, quer na quantidade e esse é certamente um grande constrangimento à MTP...”</i>	1
		Dependência do currículo e imposições feitas pelas instituições escolares	<i>“(...) no entanto a sua implementação depende das aprendizagens a adquirir”</i> <i>“(...) pelas imposições das instituições escolares e da tutela, nem sempre é possível a sua implementação”</i> <i>“(...) os programas extensos para o 1.º ciclo e os timings que nos são impostos para a avaliação dos alunos.”</i>	3

			Dependência do contexto da turma	<i>“(…) no entanto a sua implementação depende (…) do contexto da turma”</i>	1
			Falta de recursos	<i>“(…) mas é necessário haver recursos, quer na escola, quer em casa para que tal metodologia se possa implementar”</i>	1
		Alterações ideais para a implementação da MTP	Liberdade curricular	<i>“O ideal seria um Projeto Educativo que desse verdadeira liberdade para construir o conhecimento com os alunos, criar conteúdos, objetivos e metas para a aquisição das aprendizagens.”</i>	1
			Não obrigatoriedade de testes de avaliação sumativa	<i>“(…) em que não seriam obrigatórios testes de avaliação sumativa”</i>	1
			Calendarização flexível	<i>“[não seria obrigatório uma] calendarização apertada”</i>	1
			Tutela mais flexível	<i>“(…) e se a tutela não impusesse determinadas condicionantes, certamente que as aprendizagens seriam mais significativas.”</i>	1

Bloco 4 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP, pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática pedagógica da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem dos alunos.	Evolução dos alunos com o uso da MTP	<i>“(...) ainda é cedo para vermos resultados mais evidentes. É necessário mais algumas sessões de trabalho para que possa responder com total segurança a esta questão.”</i>	1
		Potencialidades da MTP no desenvolvimento de competências nos alunos	<i>“Sim, a metodologia implementada permite diferentes aprendizagens”</i> <i>“Sim, as crianças evoluem muito mais quando fazem parte do seu próprio processo de construção das aprendizagens e do conhecimento.”</i> <i>“(...) Naturalmente que ficam mais motivadas e empolgadas para a descoberta e para a aquisição de novos saberes.”</i>	3

Apêndice E – Guião, transcrição e análise da segunda entrevista realizada à educadora cooperante

• **Guião da entrevista**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial dos dados.</p>	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.	
Bloco 2 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP, pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças.	Em seu entender, a metodologia usada pela aluna estagiária potenciou diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como?	
		Considera que as crianças evoluíram com o uso da MTP? Se sim, em que aspetos?	
	Compreender a potencialidade da pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças, mais especificamente no conhecimento das emoções.	De que forma é que considera que o uso da MTP foi um contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções, no grupo?	

	Descobrir de que modo a metodologia aplicada pela aluna estagiária influenciou a ação futura da educadora cooperante.	Pensa vir a utilizar, na sua ação futura, a MTP?	
Bloco 3 – Conceções da entrevistada face à temática abordada e projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária e pelo grupo de crianças	Descobrir a perspetiva da educadora cooperante, face à pertinência do tema e do projeto de ação desenvolvido.	Na sua opinião, quão pertinente foi a temática abordada e o projeto de ação desenvolvido?	
Bloco 4 – Sugestões de melhoria da entrevistada face ao uso da MTP e/ou projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária	Perceber se a educadora cooperante teria feito algo diferente, relativamente à prática da MTP pela aluna estagiária, e/ou o projeto de ação desenvolvido.	Relativamente à forma como a aluna estagiária usou a MTP e/ou aplicou o projeto de ação, teria feito algo diferente?	Sugere alguma alteração?

- **Transcrição da segunda entrevista realizada à educadora cooperante**

Entrevistadora: Em seu entender, a metodologia usada por mim, pela aluna estagiária, potenciou diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como?

Entrevistada: *Como eu já tinha referido na primeira entrevista, a metodologia usada pela aluna estagiária potenciou diferentes aprendizagens no grupo de crianças da sala B. Essas aprendizagens ao longo do projeto foram consolidadas através de uma abordagem intencional, sistemática, continuada e coerente.*

Os tópicos do projeto tiveram em conta critérios transversais, a promoção de saberes, de competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social, ou seja, partiu de curiosidades que as crianças já tinham, também desmistificou dúvidas através de um caminho que estimulou, ou seja, estimulou sempre as crianças do grupo.

Para além disso, eu também acho que fortaleceu as predisposições das crianças, levou-as a interessarem-se e a envolverem-se na observação, na investigação, na representação de fenómenos da natureza e acho que essencialmente e sobretudo a exteriorizarem as suas emoções e levou-as a terem uma melhor autoestima... Porque muitas crianças desta sala tinham uma autoestima que necessitava de ser trabalhada.

Entrevistadora: Considera que as crianças evoluíram com o uso da MTP? Se sim, em que aspetos?

Entrevistada: *Sim, eu acho que sim... Porque houve conceitos que este grupo de crianças não tinha... Ou porque estavam superficiais ou porque não estavam muito bem consolidados. E eu estou a referir-me, por exemplo, a curiosidades, inquietações, aspetos que elas queriam descobrir mais ou que queriam saber mais, mas sabiam de uma forma superficial e precisavam de aprofundar. Eu penso que essencialmente fortaleceu as suas predisposições intelectuais e emocionais. E porque é que eu digo isto ?.... Porque eu acho que as crianças tiveram oportunidade e puderam imaginar, puderam prever, explicar, pesquisar e sobretudo exteriorizar as suas emoções. As crianças tornaram-se participantes competentes, que se revelaram responsáveis, conseguiram levar os recados para casa e transmitir aos pais o que tinha sido pedido... Para além disso, tiveram à vontade, a maior parte claro, porque há sempre alguns que têm mais vergonha... Há dois ou três que têm mais vergonha, mas a maior parte teve à vontade para representar, apresentar os seus trabalhos aos colegas... É algo que eles gostam muito, de apresentar os trabalhos aos colegas, mostrar as suas produções e também em relação às outras salas, evidenciando*

assim as novas aprendizagens. Ao mesmo tempo mostravam que tinham um sentido de responsabilidade e sobretudo que tinham orgulho nas suas produções, nos seus trabalhos.

Entrevistadora: De que forma é que considera que o uso da MTP foi um contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções, no grupo?

Entrevistada: *O uso da MTP, eu acho que foi, que teve contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções, por ter sido, porque foi uma abordagem pedagógica... Foi centrada nas necessidades deste grupo de crianças, foi encontrado o caminho, através da descoberta, que deu as respostas às questões levantadas pelas crianças. As crianças participaram, co construíram o conhecimento nos processos de aprendizagem. A utilização desta metodologia foi assumida, em grupo, e que implicou uma dedicação extrema da estagiária, das crianças e, algumas vezes, dos pais. Envolveu trabalho de pesquisa no terreno, envolveu também tempo de planificação e intervenção... Sempre com a finalidade de responder aos problemas encontrados. Posso ainda dizer que através do desenvolvimento do projeto, as crianças com a atividade da marcação da emoção, por exemplo, que começou a fazer parte das suas rotinas... Ou seja, eles quando chegavam de manhã não só marcavam a sua presença e começaram também a marcar a emoção, o que sentiam naquele momento, de modo a que os adultos e as restantes crianças as pudessem ajudar, quando necessitassem, e ainda a ficarem melhor com os outros e consigo próprios. Esta atividade, eu penso que foi muito importante porque levou as crianças a refletirem, ajudando-se a si próprias e aos outros. Foi também importante aprenderem a interpretar o gráfico das emoções e a construírem uma nova área na sua sala, foi uma área que foi construída por eles, com muito gosto, com muito carinho, que foi a Área das Emoções.*

Entrevistadora: Pensa vir a utilizar, na sua ação futura, a MTP?

Entrevistada: *Ainda reportando-me à primeira entrevista e tal como eu já tinha dito, a minha prática pedagógica baseia-se com alguma frequência na metodologia de trabalho por projeto... Não sempre, porque como eu já também já tinha explicado, é um grupo grande, às vezes estou sozinha e não é fácil utilizar constantemente... Mas utilizo com alguma frequência... E quando utilizo, considero sempre as linhas e os princípios orientadores do trabalho, os objetivos, bem como os efeitos esperados e de acordo com o grupo de crianças.*

Quando utilizo a MTP recorro a estratégias de organização e propostas concretas de ação para consubstanciar os princípios e os objetivos que são definidos à partida. Não costumo descurar o modo de avaliação do trabalho e do projeto desenvolvido. Também atribuo uma

particular importância ao desenvolvimento das capacidades das crianças, tento favorecer a sua autoestima, o interesse que elas têm por descobrir, respeitando a sua vontade de aprender e a sua capacidade criativa. Eu sei que este, e vejo, sempre que tenho estagiárias a trabalhar com a MTP... É importante e é muito produtiva e rica para as crianças, só que nós sozinhas nem sempre utilizamos as vezes todas que gostaríamos de utilizar.

Entrevistadora: Na sua opinião, quão pertinente foi a temática abordada e o projeto de ação desenvolvido?

Entrevistada: *A temática abordada foi muito importante e pertinente... Podemos considerar o desenvolvimento VS a aprendizagem do grupo de crianças... Assim como o projeto de ação desenvolvido, ora reforçando ainda e indo de encontro às vantagens que já referi da MTP, defendidas pela estagiária, eu acho que foi profícuo o facto de o grupo trabalhar em conjunto ou em pequenos grupos, porque fê-lo sempre colaborativamente e cooperativamente, não só na procura de respostas como também na produção de resultados e de sínteses.*

Entrevistadora: Relativamente à forma como a aluna estagiária usou a MTP e/ou aplicou o projeto de ação, teria feito algo diferente? Sugere alguma alteração?

Entrevistada: *Eu não sugiro nesta fase qualquer alteração na forma como a Ana usou a MTP e/ou aplicou o projeto, porque todas as atividades que foram planificadas pela Ana e as crianças, foram refletidas... Foram, tivemos oportunidade de refletir, discutir, de analisar em conjunto e sempre que surgiu, como foi referido nas narrativas... As poucas vezes que houve necessidade de se afinar ou de se ajustar, foi feito em tempo útil, na altura e portanto não se justifica agora eu estar a dizer que trabalharia de outra forma... Todos os ajustes necessários foram feitos na altura certa.*

Queria ainda fazer um paralelo da minha experiência profissional com o desempenho da Ana... Sublinhando que as atividades desenvolvidas promoveram competências reflexivas nas crianças, permitiram também que as crianças se confrontassem com a realidade, que elevassem a sua autoestima, que se libertassem de alguns receios e que conseguissem exteriorizar as suas emoções de uma forma natural e aberta. Posso dar o exemplo de algumas crianças que não falavam e que, com este projeto, já conseguem falar ao pé dos seus amigos, conseguem exteriorizar o que lhes vai na alma, entre aspas, e desse modo nós conseguimos, de alguma forma, os adultos, ajudarem-nas a ultrapassar alguns bloqueios e alguns medos que elas manifestem.

Entrevistadora: Chegámos ao fim da nossa entrevista. Muito obrigada.

- **Análise da segunda entrevista realizada à educadora cooperante**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP, pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças.	Realização de uma abordagem intencional, continuada, sistemática e coerente	<i>“(...) Essas aprendizagens ao longo do projeto foram consolidadas através de uma abordagem intencional, sistemática, continuada e coerente.”</i>	1
		Realização de uma abordagem holística	<i>“(...) relativamente, aos tópicos do projeto tiveram em conta critérios transversais”</i>	1
		Promoção de saberes	<i>“(...) a promoção de saberes”</i> <i>“(...) houve conceitos que este grupo de crianças não tinha... Ou porque estavam superficiais ou porque não estavam muito bem consolidados”</i> <i>“(...) sabiam de uma forma superficial e precisavam de aprofundar”</i>	3
		Promoção de competências investigativas	<i>“(...) puderam prever”</i> <i>“(...) explicar”</i> <i>“(...) pesquisar”</i>	3

		Promoção de competências reflexivas	<p><i>“(…) as atividades desenvolvidas, promoveram competências reflexivas nas crianças”</i></p> <p><i>“(…) permitiram também que as crianças se confrontassem com a realidade”</i></p> <p><i>“(…) também desmistificou dúvidas através de um caminho que estimulou, ou seja, que estimulou as crianças do grupo”</i></p>	3
		Promoção de competências estéticas	<p><i>“(…) a sensibilidade estética”</i></p>	1
		Promoção de competências emocionais	<p><i>“(…) emocional”</i></p> <p><i>“(…) e emocionais”</i></p> <p><i>“(…) que se libertassem de alguns receios”</i></p> <p><i>“(…) e que conseguissem exteriorizar as suas emoções de uma forma natural e aberta”</i></p> <p><i>“(…) conseguem exteriorizar o que lhe vai na alma, entre aspas”</i></p> <p><i>“(…) e sobretudo exteriorizar as suas emoções”</i></p>	6

		Promoção de competências morais	<i>“(…) moral”</i>	1
		Promoção de competências sociais	<i>“(…) e social”</i>	1
		Fortalecimento das predisposições	<i>“(…) eu também acho que fortaleceu as predisposições das crianças”</i> <i>“(…) Eu penso que essencialmente fortaleceu as suas predisposições intelectuais”</i>	2
		Aumento da autoestima	<i>“(…) levou-as a terem uma melhor autoestima”</i> <i>“(…) porque muitas crianças desta sala tinham uma autoestima que necessitava de ser trabalhada.”</i> <i>“(…) as crianças (…) [passaram a ficar] melhor com os outros e consigo próprios”</i> <i>“(…) [permitiu] que elevassem a sua autoestima”</i> <i>“(…) algumas crianças que não falavam e que, com este projeto, já conseguem falar ao pé dos seus amigos”</i>	5

		<p>Promoção do envolvimento do grupo</p>	<p><i>“(...) partiu de curiosidades que as crianças já tinham”</i></p> <p><i>“(...) sobretudo que tinham orgulho nas suas produções, nos seus trabalhos”</i></p> <p><i>“(...) levou-as a interessarem-se e a envolverem-se na observação, na investigação, na representação de fenómenos da natureza”</i></p> <p><i>“(...) tiveram à vontade (...) para representar, apresentar os seus trabalhos aos colegas... era uma coisa que eles gostavam muito”</i></p> <p><i>“(...) a curiosidades, inquietações, aspetos que elas queriam descobrir mais ou que queriam saber mais”</i></p>	5
		<p>Promoção da imaginação</p>	<p><i>“(...) as crianças tiveram oportunidade e puderam imaginar”</i></p>	1
		<p>Promoção da autonomia</p>	<p><i>“(...) que se revelaram responsáveis, conseguiram levar os recados para casa e também foram sendo capazes de transmitir aos pais o que tinha sido pedido aqui ou o que se pedia...”</i></p> <p><i>“(...) o empenho das crianças que se tornaram participantes competentes”</i></p>	2

		Promoção da responsabilidade	<i>“(…) ao mesmo tempo mostravam que tinham um sentido de responsabilidade”</i>	1
		Centralização nas necessidades do grupo	<i>“(…) foi centrada nas necessidades deste grupo de crianças”</i>	1
	Compreender a potencialidade da pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças, mais especificamente e no conhecimento das emoções.	Resposta às inquietações das crianças	<i>“(…) foi encontrado o caminho, através da descoberta, que deu as respostas às questões levantadas pelas crianças”</i> <i>“(…) não só na procura de respostas”</i> <i>“(…) sempre com a finalidade de responder aos problemas encontrados”</i>	3
		Trabalho de planeamento	<i>“(…) envolveu também tempo de planificação”</i>	1
		Trabalho de pesquisa	<i>“(…) envolveu trabalho de pesquisa no terreno”</i>	1
		Trabalho de intervenção	<i>“(…) [envolveu] intervenção”</i>	1
		Produção de registos	<i>“(…) como também na produção de resultados e de sínteses”</i>	1
		Desenvolvimento de competências reflexivas	<i>“(…) esta atividade [marcação das emoções], eu penso que foi muito importante porque levou as</i>	1

			<i>crianças a refletirem, ajudando-se a si próprias e aos outros”</i>	
		Desenvolvimento de saberes	<p><i>“(…) teve contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções (…)</i> porque foi uma abordagem pedagógica”</p> <p><i>“(…) foi também importante aprenderem a interpretar o gráfico das emoções e a construir uma nova área na sua sala (…)</i> a Área das Emoções”</p>	2
		Envolvimento das crianças	<p><i>“(…) As crianças participaram, co construíram o conhecimento nos processos de aprendizagem”</i></p> <p><i>“(…) metodologia foi assumida, em grupo”</i></p> <p><i>“(…) [dedicação] das crianças”</i></p> <p><i>“(…) eu acho que foi proficuo o facto a... de o grupo trabalhar em conjunto ou em pequenos grupos, porque fê-lo sempre colaborativamente e cooperativamente”</i></p>	4
		Envolvimento da estagiária	<i>“(…) implicou uma dedicação extrema da estagiária”</i>	1

		Envolvimento dos pais		<i>“(...) e, algumas vezes [dedicação] dos pais”</i>	1
	Descobrir de que modo a metodologia aplicada pela aluna estagiária influenciou a ação futura da educadora cooperante.	Influência	Importância, produtividade e riqueza para as crianças	<i>“(...) Eu sei que este, e vejo, sempre que tenho estagiárias que a trabalhar com a MTP... É importante e é muito produtiva e rica para as crianças”</i>	1
Sem influência			Dimensão do grupo	<i>“(...) [baseio-me] com alguma frequência na metodologia de trabalho por projeto... não sempre, porque como eu já também já tinha explicado, é um grupo grande”</i>	1
		Falta de auxílio	<i>“(...) às vezes estou sozinha e não é fácil utilizar constantemente”</i> <i>“(...) só que nós sozinhas nem sempre utilizamos as vezes todas que gostaríamos de utilizar”</i>	2	
Bloco 3 – Conceções da entrevistada face à temática abordada e projeto de ação desenvolvido pela aluna		Descobrir a perspetiva da educadora cooperante, face à pertinência do tema e do	Teve pertinência		<i>“(...) a temática abordada foi muito importante e pertinente”</i> <i>“(...) podemos considerar o desenvolvimento VS a aprendizagem do grupo de crianças”</i> <i>“(...) assim como o projeto de ação desenvolvido”</i> <i>“(...) [com este projeto, as crianças conseguem exteriorizar o que sentem] e desse modo nós</i>

estagiária e pelo grupo de crianças	projeto de ação desenvolvido.		<i>conseguimos, de alguma forma, os adultos, ajudarem-nas a ultrapassar alguns bloqueios e alguns medos que elas manifestem”</i>	
		Não teve pertinência		0
Bloco 4 – Sugestões de melhoria da entrevistada face ao uso da MTP e/ou projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária	Perceber se a educadora cooperante teria feito algo diferente, relativamente à prática da MTP, pela aluna estagiária, e/ou o projeto de ação desenvolvido.	Sugestão de alguma alteração		0
		Sem sugestão de alguma alteração	<i>“(…) eu não sugiro (…) qualquer alteração na forma como a Ana usou a MTP e/ou aplicou o projeto”</i>	1

Apêndice F – Guião, transcrição e análise da segunda entrevista realizada à professora cooperante

• **Guião da entrevista**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o caráter confidencial dos dados.</p>	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.	
Bloco 2 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP, pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças.	Em seu entender, a metodologia usada pela aluna estagiária potenciou diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como?	
		Considera que as crianças evoluíram com o uso da MTP? Se sim, em que aspetos?	
	Compreender a potencialidade da pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças, mais especificamente no conhecimento das emoções.	De que forma é que considera que o uso da MTP foi um contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções, no grupo?	

	Descobrir de que modo a metodologia aplicada pela aluna estagiária influenciou a ação futura da professora cooperante.	Pensa vir a utilizar, na sua ação futura, a MTP?	
Bloco 3 – Conceções da entrevistada face à temática abordada e projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária e pelo grupo de crianças	Descobrir a perspetiva da professora cooperante, face à pertinência do tema e do projeto de ação desenvolvido.	Na sua opinião, quão pertinente foi a temática abordada e o projeto de ação desenvolvido?	
Bloco 4 – Sugestões de melhoria da entrevistada face ao uso da MTP e/ou projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária	Perceber se a professora cooperante teria feito algo diferente, relativamente à prática da MTP pela aluna estagiária, e/ou o projeto de ação desenvolvido.	Relativamente à forma como a aluna estagiária usou a MTP e/ou aplicou o projeto de ação, teria feito algo diferente?	Sugere alguma alteração?

- **Transcrição da segunda entrevista realizada à professora cooperante**

Entrevistadora: Em seu entender, a metodologia usada por mim, pela aluna estagiária, potenciou diferentes aprendizagens no grupo de crianças? Se sim, como?

Entrevistada: *Sim. A Ana apresentou as sessões com muita originalidade, diversificou nas tarefas apresentadas e motivou a participação dos alunos. Também os colocou em situação de aprendizagem face à utilização de novas tecnologias, possibilitou o questionamento, a crítica e a construção do conhecimento.*

Entrevistadora: Considera que as crianças evoluíram com o uso da MTP? Se sim, em que aspetos?

Entrevistada: *Sim. Defendo a MTP e também a aplico na prática do dia a dia, com a implementação de projetos articulados com o trabalho realizado pelo grupo de docentes do 2.º ano do agrupamento, bem como com ideias e propostas trazidas para a sala de aula pelos alunos ou pelas famílias. A estratégia da aluna estagiária veio também contribuir para que o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só, não fosse aplicado, tendo dado privilégio à troca de ideias, de experiências de cada criança e à negociação, possibilitando assim que os alunos fossem parte integrante na construção dos seus conhecimentos.*

Entrevistadora: De que forma é que considera que o uso da MTP foi um contributo para o desenvolvimento do conhecimento das emoções, no grupo?

Entrevistada: *A aplicação da MTP representa um caminho na procura de saberes, na reflexão sobre o trabalho a realizar e realizado, com enormes vantagens quer para o próprio aluno, quer para o grupo onde está inserido. Conhecer e partilhar emoções tornou o grupo mais próximo e permitiu fortalecer laços entre todos. Por outro lado, foi muito importante cada um falar das suas emoções e foi um tema muito pertinente face às condições atípicas do presente ano letivo.*

Entrevistadora: Pensa vir a utilizar, na sua ação futura, a MTP?

Entrevistada: *A MTP é o caminho para as atuais e futuras gerações. As crianças são curiosas, gostam de questionar e a partilha de experiências em sala de aula representa o trabalho de campo de cada um. Por outro lado, a recolha de dados que cada criança pode apresentar e partilhar com o seu grupo/turma permite a partilha e a discussão, tendo como consequência uma aprendizagem mais enriquecida. Este é o caminho, que não começou agora, mas há muito tempo atrás. O professor deve adaptar-se a estas novas gerações e*

cativá-las por esta metodologia. O conhecimento pela exposição não alicia, não permite questionar, não leva à reflexão da criança e não se adequa aos tempos atuais.

Entrevistadora: Na sua opinião, quão pertinente foi a temática abordada e o projeto de ação desenvolvido?

Entrevistada: *A temática foi muito adequada à faixa etária das crianças. Por outro lado, tendo em atenção os momentos atípicos das aulas à distância, ainda mais pertinente e adequado foi o tema explorado. As crianças falaram das suas emoções face às circunstâncias e o tema possibilitou que pudessem expressar-se de forma mais aberta sobre o que sentiam e conseguissem ultrapassar melhor estes momentos.*

Entrevistadora: Relativamente à forma como a aluna estagiária usou a MTP e/ou aplicou o projeto de ação, teria feito algo diferente? Sugere alguma alteração?

Entrevistada: *Não, não me parece que pudesse haver alterações significativas face àquilo que foi implementado.*

Entrevistadora: Chegámos ao fim da nossa entrevista. Muito obrigada.

- **Análise da segunda entrevista realizada à professora cooperante**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Conceções da entrevistada face à prática da MTP, pela aluna estagiária	Perceber a potencialidade da prática da aluna estagiária face à pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças.	Realização de uma abordagem com muita originalidade e com tarefas diversificadas	<i>“A Ana apresentou as sessões com muita originalidade, diversificou nas tarefas apresentadas (...).”</i>	1
		Construção do conhecimento em parceria com os alunos	<i>“(...) possibilitou (...) a construção do conhecimento.”</i> <i>“(...) possibilitando assim que os alunos fossem parte integrante na construção dos seus conhecimentos.”</i> <i>“A estratégia da aluna estagiária veio também contribuir para que o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só, não fosse aplicado”</i>	3
		Promoção do envolvimento do grupo	<i>“(...) e motivou a participação dos alunos.”</i> <i>“(...) tendo dado privilégio à troca de ideias”</i> <i>“(...) de experiências de cada criança”</i> <i>“(...) e à negociação”</i>	4

		Promoção de competências reflexivas	<i>“(…) possibilitou o questionamento, a crítica”</i>	1
		Promoção de competências tecnológicas	<i>“Também os colocou em situação de aprendizagem face à utilização de novas tecnologias”</i>	1
	Compreender a potencialidade da pedagogia de projeto, na aprendizagem das crianças, mais especificamente no conhecimento das emoções.	Promoção de competências investigativas	<i>“A aplicação da MTP representa um caminho na procura de saberes”</i>	1
		Promoção de competências reflexivas	<i>“(…) na reflexão sobre o trabalho a realizar e realizado”</i>	1
		Vantagens individuais	<i>“(…) com enormes vantagens quer para o próprio aluno”</i>	1
		Vantagens coletivas	<i>“(…) quer para o grupo onde está inserido”</i>	1
		Fortalecimento dos laços afetivos	<i>“Conhecer e partilhar emoções tornou o grupo mais próximo” “(…) e permitiu fortalecer laços entre todos”</i>	2
		Desenvolvimento de competências emocionais	<i>“Por outro lado, foi muito importante cada um falar das suas emoções”</i>	1
		Relevância acrescida do tema	<i>“(…) e foi um tema muito pertinente face às condições atípicas do presente ano letivo.”</i>	1

<p>Descobrir de que modo a metodologia aplicada pela aluna estagiária influenciou a ação futura da professora cooperante.</p>	<p>Influência</p>	<p>Perspetiva de futuro</p>	<p><i>“A MTP é o caminho para as atuais e futuras gerações.”</i></p> <p><i>“O conhecimento pela exposição (...) não se adequa aos tempos atuais.”</i></p> <p><i>“Este é o caminho (...).”</i></p> <p><i>“O professor deve adaptar-se a estas novas gerações”</i></p> <p><i>“(...) não se adequa aos tempos atuais.”</i></p>	<p>5</p>
		<p>Partilha de saberes</p>	<p><i>“(...) a partilha de experiências em sala de aula”</i></p> <p><i>“(...) partilhar com o seu grupo/turma permite a partilha (...) tendo como consequência uma aprendizagem mais enriquecida.”</i></p>	<p>2</p>
		<p>Desenvolvimento da curiosidade</p>	<p><i>“As crianças são curiosas (...).”</i></p>	<p>1</p>
		<p>Desenvolvimento da capacidade de questionar</p>	<p><i>“(...) gostam de questionar (...).”</i></p> <p><i>“O conhecimento pela exposição (...), não permite questionar (...).”</i></p>	<p>2</p>

			Promoção de competências reflexivas	<i>“O conhecimento pela exposição (...), não leva à reflexão da criança”</i>	1
			Promoção de competências investigativas	<i>“(...) representa o trabalho de campo de cada um.”</i> <i>“(...) e a discussão”</i>	2
			Metodologia cativante	<i>“(...) e cativá-las por esta metodologia”</i> <i>“O conhecimento pela exposição não alicia (...)”</i>	2
		Sem influência			0
Bloco 3 – Conceções da entrevistada face à temática abordada e projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária e pelo	Descobrir a perspectiva da professora cooperante, face à pertinência do tema e do projeto de ação desenvolvido.	Teve pertinência		<i>“A temática foi muito adequada à faixa etária das crianças.”</i> <i>“(...) tendo em atenção os momentos atípicos das aulas à distância, ainda mais pertinente e adequado foi o tema explorado”</i> <i>“As crianças falaram das suas emoções face às circunstâncias (...).”</i> <i>“(...) o tema possibilitou que pudessem expressar-se de forma mais aberta sobre o que sentiam (...)”</i>	5

grupo de crianças			<i>“(…) e conseguissem ultrapassar melhor estes momentos”</i>	
		Não teve pertinência		0
Bloco 4 – Sugestões de melhoria da entrevistada face ao uso da MTP e/ou projeto de ação desenvolvido pela aluna estagiária	Perceber se a professora cooperante teria feito algo diferente, relativamente à prática da MTP, pela aluna estagiária, e/ou o projeto de ação desenvolvido.	Sugestão de alguma alteração		0
		Sem sugestão de alguma alteração	<i>“Não, não me parece que pudesse haver alterações significativas face àquilo que foi implementado. “</i>	1

Apêndice G – Guião, transcrição e análise das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de EPE

- Guião das entrevistas**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial dos dados.</p>	<p>Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.</p>	
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	<p>Perceber as conceções dos entrevistados face à temática das emoções.</p>	<p>O que são para ti as emoções?</p>	
	<p>Identificar as emoções que os entrevistados conhecem.</p>	<p>Que emoções conheces?</p>	
	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado diferentes emoções</p>	<p>Já alguma vez sentiste emoções? Se sim, quais?</p>	<p>Caso o entrevistado responda que não, elucidá-lo de alguns exemplos –</p>

			Como é que te estás a sentir agora? Nunca estiveste triste? Feliz?
	Averiguar se os entrevistados têm a capacidade de se colocar no lugar do outro.	Achas que os teus amigos também têm emoções? Como é que sabes isso?	
	Descobrir como os entrevistados se sentem quando um amigo seu está triste, feliz, etc., e como agem quando isso acontece.	Como é que te sentes quando os teus amigos estão tristes? E quando estão felizes? E zangados? Como é que achas que podes ajudar os teus amigos quando isso acontece?	
	Descobrir os interesses dos entrevistados, face às emoções.	O que é que gostavas de saber sobre as emoções?	

Transcrição das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de EPE

- Criança F.

Entrevistadora: O que são para ti as emoções?

Entrevistada (F.): *O que é as emoções?*

Entrevistadora: Não sabes o que são? Não sabes o que são as emoções?

Entrevistada (F.): *Não!*

Entrevistadora: Ok... Então e conheces algumas emoções?

Entrevistada (F.): *Acho que sei...*

Entrevistadora: Então, quais é que conheces?

Entrevistada (F.): *Estar feliz, triste, com medo e com raiva...*

Entrevistadora: Ok, então conheces a emoção da alegria, da tristeza, da raiva e qual é que foi a outra que disseste?

Entrevistada (F.): *E do medo!*

Entrevistadora: E do medo, ok! Então, tu achas que já alguma vez sentiste essas emoções? Já alguma vez estiveste triste, por exemplo?

Entrevistada (F.): *Já!*

Entrevistadora: Que outras emoções é que tu já sentiste?

Entrevistada (F.): *Zangada, feliz e medo...*

Entrevistadora: Mais alguma?

Entrevistada (F.): *Não...*

Entrevistadora: E achas que os teus amigos também têm emoções, também sentem isso?

Entrevistada (F.): *Sentem!*

Entrevistadora: Como é que tu sabes isso?

Entrevistada (F.): *Porque às vezes na rua e na sala, eu vejo quem está zangado e triste...*

Entrevistadora: Ok...

Entrevistada (F.): *Ontem eu estive triste!*

Entrevistadora: Ontem estiveste triste?

Entrevistada (F.): *Porque o J., a Cl e a Z. não me deixavam em paz...*

Entrevistadora: Ok, e como é que tu vês que os outros meninos estão tristes? Como é que tu percebes isso, que eles estão tristes, por exemplo?

Entrevistada (F.): *Porque estão assim [faz uma expressão facial triste, cruzando os braços]*

Entrevistadora: E quando estão felizes?

Entrevistada (F.): *Quando estão assim [esboça um sorriso]!*

Entrevistadora: Quando estão a sorrir...

Entrevistada (F.): *Hum, hum!*

Entrevistadora: Então e como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes?

Entrevistada (F.): *Também triste, porque eu não quero que eles fiquem tristes...*

Entrevistadora: E quando estão felizes?

Entrevistada (F.): *Feliz!*

Entrevistadora: E zangados? Quando eles estão zangados, como é que tu ficas?

Entrevistada (F.): *Hum... Normal...*

Entrevistadora: Ficas preocupada?

Entrevistada (F.): *Sim... Fico preocupada por eles ficarem zangados comigo!*

Entrevistadora: Então e como é que achas que os podes ajudar? Por exemplo, quando os teus amigos estão tristes, o que é que tu achas que podes fazer para os ajudar? Para deixarem de ficar tristes?

Entrevistada (F.): *A falar com os amigos que estavam a brincar com eles... A falar e dizer "aqui são todos amigos!"*

Entrevistadora: Então e quando estão zangados, o que é que podes fazer?

Entrevistada (F.): *Ai, ai, ai... Esses se fogem de mim!*

Entrevistadora: Fogem de ti?

Entrevistada (F.): *Hum, hum!*

Entrevistadora: E achas que podes fazer alguma coisa para os ajudar?

Entrevistada (F.): *Hum... Eles sentam com cuidadinho, vão andando e depois vão!*

Entrevistadora: Eles o quê?

Entrevistada (F.): *Eles vão fugir...*

Entrevistadora: Eles vão fugir, sim...

Entrevistada (F.): *Depois sentam no banco, aquele [aponta para um dos bancos do espaço exterior do jardim de infância] e depois eu falo com eles!*

Entrevistadora: Ok, então resolves a situação a falar com eles, é isso?

Entrevistada (F.): *Sim, falo com os amigos!*

Entrevistadora: Muito bem... E quando eles estão felizes? É preciso fazeres alguma coisa?

Entrevistada (F.): *Não... só brincar com eles!*

Entrevistadora: Muito bem. Como última pergunta eu... O que é que gostavas de saber mais sobre as emoções?

Entrevistada (F.): *Gostava de saber o que é que são as emoções...*

Entrevistadora: Muito bem, muito obrigada por me teres ajudado.

- **Criança Am.**

Entrevistadora: Am. o que são para ti as emoções?

Entrevistada (Am.): *São estar feliz...*

Entrevistadora: Estar feliz? Mais alguma coisa?

Entrevistada (Am.): *Não...*

Entrevistadora: Então e que emoções é que tu conheces, para além de estar feliz?

Entrevistada (Am.): *Feliz, triste... Triste, medo e medo...*

Entrevistadora: Triste, medo e feliz, é isso? [a criança acena afirmativamente] Ok, então e tu já alguma vez sentiste isso? Já alguma vez estiveste triste?

Entrevistada (Am.): *Sim!*

Entrevistadora: E já sentiste mais alguma emoção?

Entrevistada (Am.): *Zangado.*

Entrevistadora: Também já te sentiste zangada... Mais alguma? Para além de triste e de zangada?

Entrevistada (Am.): *Feliz!*

Entrevistadora: Já te sentiste feliz, triste e zangada... Então e tu achas que os teus amigos também sentem isso? Também ficam tristes?

Entrevistada (Am.): *Ficam!*

Entrevistadora: Como é que tu percebes isso?

Entrevistada (Am.): *Quando eles estão, quando eles estão a chorar... Estão tristes.*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes?

Entrevistada (Am.): *Estão... Estão a brincar muito!*

Entrevistadora: Então e como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes, por exemplo? Como é que tu te sentes quando vês um amigo a chorar?

Entrevistada (Am.): *Preocupada...*

Entrevistadora: Ficas preocupada... E quando eles estão felizes? Quando vês os teus amigos a sorrirem?

Entrevistada (Am.): *Também feliz!*

Entrevistadora: Ok, e quando estão zangados?

Entrevistada (Am.): *Fico triste...*

Entrevistadora: Como é que tu achas que podes ajudar os teus amigos, quando isso acontece? Por exemplo, quando eles estão zangados o que é que achas que podes fazer para os ajudares?

Entrevistada (Am.): *Brincar com eles...*

Entrevistadora: E quando estão tristes?

Entrevistada (Am.): *Também brinco com eles...*

Entrevistadora: Muito bem... E quando estão felizes?

Entrevistada (Am.): *Deixar eles brincarem com quem querem!*

Entrevistadora: O que é que gostavas de saber mais sobre as emoções?

Entrevistada (Am.): *Para que é que servem as emoções...*

Entrevistadora: Ok, já chegámos ao final da entrevista... Muito obrigada por me teres ajudado.

- **Criança Mi.**

Entrevistadora: Então a primeira pergunta é... O que são para ti as emoções? [depois de algum tempo em silêncio] Já ouviste falar sobre as emoções?

Entrevistado (Mi.): *Não...*

Entrevistadora: Então e se eu te disser que uma das emoções é a tristeza... Achas que já sabes o que são as emoções?

Entrevistado (Mi.): *Não...*

Entrevistadora: Não sabes o que são as emoções?

Entrevistado (Mi.): *Conheço os sentimentos...*

Entrevistadora: Que sentimentos é que tu conheces? [depois de algum tempo em silêncio] Por exemplo, uma das emoções, que eu acho que tu já deves ter sentido é a tristeza... Tu já te sentiste triste, não já? [a criança acena afirmativamente] Então e para além de triste, como é que tu já te sentiste?

Entrevistado (Mi.): *Feliz...*

Entrevistadora: Ok, mais alguma coisa?

Entrevistado (Mi.): *Não...*

Entrevistadora: Quando um amigo te faz mal, como é que tu te sentes?

Entrevistado (Mi.): *Faz mal... Zangado, fico a chorar... E vou dizer...*

Entrevistadora: Vais dizer a um adulto, não é? [criança acena afirmativamente] Então tu já sentiste essas emoções... Já sentiste tristeza, felicidade... Então e tu achas que os teus amigos também sentem?

Entrevistado (Mi.): *Sim...*

Entrevistadora: Como é que tu percebes isso?

Entrevistado (Mi.): *Porque algumas vezes eles choram!*

Entrevistadora: Então e como é que tu sabes que eles estão felizes?

Entrevistado (Mi.): *Porque eu vejo eles...*

Entrevistadora: O que é que tu vêes neles?

Entrevistado (Mi.): *Eles correm e estão a sorrir...*

Entrevistadora: Ok, então e tu, como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes?

Entrevistado (Mi.): *Sinto-me mal...*

Entrevistadora: Então e quando vês os teus amigos zangados?

Entrevistado (Mi.): *Também me sinto zangado...*

Entrevistadora: Zangado... E quando os teus amigos estão felizes?

Entrevistado (Mi.): *Sinto-me bem...*

Entrevistadora: Como é que tu achas que podes ajudar os teus amigos, quando eles estão tristes, por exemplo, o que é que tu achas que podes fazer para os ajudares?

Entrevistado (Mi.): *Tenho que dizer alguma coisa boa...*

Entrevistadora: E quando eles estão zangados?

Entrevistado (Mi.): *Vou dizer a um adulto...*

Entrevistadora: E quando eles estão... Felizes? Fazes alguma coisa?

Entrevistado (Mi.): *Sim, brinco com eles!*

Entrevistadora: Muito bem... Há alguma coisa que gostasses de saber sobre as emoções?

Entrevistado (Mi.): *Gostava de saber o que é a felicidade.*

Entrevistadora: Muito obrigada por me teres ajudado!

- **Criança S.**

Entrevistadora: Então a primeira pergunta é... O que são para ti as emoções?

Entrevistada (S.): *São porque, são porque... Não sei...*

Entrevistadora: Não sabes o que é que são as emoções?

Entrevistada (S.): *Não...*

Entrevistadora: Então e tu conheces algumas emoções? [a criança acena negativamente] Não? Se eu te disser que uma das emoções é a tristeza!?

Entrevistada (S.): *É, é que as pessoas ficam tristes...*

Entrevistadora: Sim... Achas que conheces mais algumas emoções? [acena negativamente] Não? Então, por exemplo, a felicidade? Também conheces, não conheces?

Entrevistada (S.): *Significa que estão felizes...*

Entrevistadora: Exatamente... Tu já alguma vez sentiste isso? Já alguma vez te sentiste triste, por exemplo?

Entrevistada (S.): *Já e feliz também...*

Entrevistadora: Muito bem... Tu achas que os teus amigos também sentem emoções? [a criança acena afirmativamente] Sim? Como é que tu sabes isso?

Entrevistada (S.): *É porque eles são pessoas...*

Entrevistadora: Ok... Então como são pessoas sentem emoções, não é? Diferentes emoções... Então e tu já viste algum amigo teu triste?

Entrevistada (S.): *Sim.*

Entrevistadora: Como é que tu sabes?

Entrevistada (S.): *O Ch....*

Entrevistadora: Como é que tu vêes o Ch., quando ele está triste?

Entrevistada (S.): *Está sempre a chorar...*

Entrevistadora: E quando alguém está feliz? Como é que tu percebes que essa pessoa está feliz?

Entrevistada (S.): *Significa que não está a chorar, pode estar a sorrir ou não...*

Entrevistadora: Então e tu, como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes, por exemplo?

Entrevistada (S.): *Triste...*

Entrevistadora: Também te sentes triste... E quando eles estão felizes?

Entrevistada (S.): *Bem...*

Entrevistadora: E quando os teus amigos estão zangados, como é que tu te sentes?

Entrevistada (S.): *Feliz!*

Entrevistadora: Sentes-te feliz quando eles estão zangados? [a criança acena afirmativamente] Então e quando eles estão felizes?

Entrevistada (S.): *Também fico feliz...*

Entrevistadora: Então, estás a dizer-me que quando os teus amigos estão zangados tu sentes-te feliz, não é? Por exemplo, se um menino estiver chateado com outro, assim muito irritado, tu olhas para ele e ficas feliz?

Entrevistada (S.): *Não...*

Entrevistadora: Não? Então como é que tu te sentes?

Entrevistada (S.): *Triste...*

Entrevistadora: Sentes-te triste, quando vês alguém zangado, então... É isso? [a criança acena afirmativamente] Ok... Então e como é que tu achas que podes ajudar os amigos que estão tristes? O que é que tu podes fazer para os meninos deixarem de ficar tristes?

Entrevistada (S.): *Ajudá-los a levá-los às professoras...*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes? O que é que tu podes fazer?

Entrevistada (S.): *Brincar com eles...*

Entrevistadora: E quando eles estão zangados?

Entrevistada (S.): *Chama-se um adulto para... Para acalmar o zangado.*

Entrevistadora: Muito bem... O que é que tu gostavas de saber mais sobre as emoções? Já sabes algumas coisas...

Entrevistada (S.): *Se, para além da felicidade existem mais emoções...*

Entrevistadora: Muito bem, muito obrigada por me teres ajudado!

- **Criança Jé.**

Entrevistadora: Jé. o que são para ti as emoções?

Entrevistada (Jé.): *Feliz...*

Entrevistadora: Feliz? Mais alguma coisa? [a criança acena negativamente] Só feliz... Que emoções é que tu conheces? [depois de algum tempo em silêncio] Conheces a felicidade, é isso?

Entrevistada (Jé.): *Sim, conheço o triste... E só conheço essas duas...*

Entrevistadora: Ok... Então e tu já alguma vez sentiste isso? Já alguma vez te sentiste triste? [a criança acena afirmativamente] E feliz?

Entrevistada (Jé.): *Também....*

Entrevistadora: E já te sentiste de outra forma? Para além de feliz e de triste?

Entrevistada (Jé.): *Não...*

Entrevistadora: Então e tu achas que os teus amigos também sentem isso? Também ficam tristes?

Entrevistada (Jé.): *Sim.*

Entrevistadora: Como é que tu sabes que eles ficam tristes? [depois de algum tempo em silêncio] Ou felizes? Como é que tu sabes que os teus amigos estão felizes ou estão tristes? [depois de algum tempo em silêncio] Já viste algum amigo teu triste? [a criança acena afirmativamente] Já? Como é que tu sabes que ele está triste?

Entrevistada (Jé.): *Porque está a chorar...*

Entrevistadora: Muito bem... E quando um amigo teu está feliz, como é que tu percebes que ele está feliz?

Entrevistada (Jé.): *Porque está a brincar...*

Entrevistadora: Ok... Então e tu, como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes, por exemplo?

Entrevistada (Jé.): *Triste...*

Entrevistadora: Também te sentes triste... E quando eles estão felizes?

Entrevistada (Jé.): *Feliz!*

Entrevistadora: Também te sentes feliz... Então e quando vês um amigo teu chateado, como é que te sentes?

Entrevistada (Jé.): *Mal... Preocupada...*

Entrevistadora: Como é que tu achas que podes ajudar os amigos... Quando eles estão tristes? Ou seja, quando vês um amigo teu a chorar, o que é que achas que podes fazer para o ajudar?

Entrevistada (Jé.): *Dizer...*

Entrevistadora: Dizer? A quem?

Entrevistada (Jé.): *Aos adultos...*

Entrevistadora: Aos adultos... Então e quando ele está zangado, o que é que tu podes fazer?

Entrevistada (Jé.): *Posso... Digo também a um adulto...*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes, o que é que tu fazes [depois de algum silêncio] Achas que há necessidade de fazer alguma coisa, quando um amigo está feliz?

Entrevistada (Jé.): *Não...*

Entrevistadora: Tu já sabes algumas coisas sobre as emoções... Mas gostavas de saber mais alguma coisa?

Entrevistada (Jé.): *Que outras emoções é que existem...*

Entrevistadora: A nossa entrevista chegou ao fim, muito obrigada por me teres ajudado!

- **Criança Di.**

Entrevistadora: Então, Di... A primeira pergunta que te quero fazer é: O que são para ti as emoções?

Entrevistada (Di.): *Brincar...*

Entrevistadora: Brincar? Mais alguma coisa? [a criança acena afirmativamente] O quê?

Entrevistada (Di.): *Brincar com o mano...*

Entrevistadora: Brincar com o mano, é uma emoção? [a criança acena afirmativamente] Porque é que tu achas que isso é uma emoção?

Entrevistada (Di.): *Porque é divertido...*

Entrevistadora: É divertido... Ok, então e que emoções é que tu conheces?

Entrevistada (Di.): *Brincar...*

Entrevistadora: Por exemplo, a tristeza...

Entrevistada (Di.): *Sim! Então a outra emoção é a felicidade...*

Entrevistadora: Exatamente... Conheces mais alguma emoção? Para além da tristeza e da felicidade?

Entrevistada (Di.): *Não...*

Entrevistadora: Então e tu já alguma vez sentiste isso? Já alguma vez te sentiste feliz? [a criança acena afirmativamente] E que outras emoções é que tu já sentiste?

Entrevistada (Di.): *Feliz...*

Entrevistadora: Muito bem... E quando tu choras... Como é que tu te sentes quando choras?

Entrevistada (Di.): *Triste...*

Entrevistadora: Então e quanto tu estás irritada com tudo e com todos, como é que tu te sentes?

Entrevistada (Di.): *Com raiva!*

Entrevistadora: Com raiva... Muito bem, então e tu achas que os teus amigos também sentem isso? [a criança acena afirmativamente] Sim? Por exemplo, achas que os teus amigos sentem felicidade? [a criança acena afirmativamente] Sim? Como é que tu sabes isso?

Entrevistada (Di.): *Porque eles têm um sorriso...*

Entrevistadora: E quando eles estão tristes?

Entrevistada (Di.): *Ficam com uma cara... Feia...*

Entrevistadora: Feia?

Entrevistada (Di.): *Ficam a chorar...*

Entrevistadora: Como é que tu te sentes quando eles estão tristes, a chorar? Por exemplo, quando tu vês um amigo teu a chorar como é que tu te sentes?

Entrevistada (Di.): *Triste...*

Entrevistadora: Também te sentes triste... Então e quando os teus amigos estão felizes?

Entrevistada (Di.): *Feliz!*

Entrevistadora: Então e quando eles estão zangados?

Entrevistada (Di.): *Fico triste...*

Entrevistadora: Como é que tu achas que podes ajudar os teus amigos quando eles estão chateados?

Entrevistada (Di.): *A brincar com eles...*

Entrevistadora: E quando estão tristes? Quando alguém está a chorar, como é que tu achas que podes ajudar essa pessoa?

Entrevistada (Di.): *A perguntar o que é que aconteceu...*

Entrevistadora: Muito bem, então e quando eles estão felizes?

Entrevistada (Di.): *Eles brincam, não é preciso dizer nada...*

Entrevistadora: Muito bem... Então e o que é que tu gostavas de saber mais sobre as emoções?

Entrevistada (Di.): *Se há mais emoções, para além de estar feliz e triste...*

Entrevistadora: Muito bem, muito obrigada por me teres ajudado!

- **Análise das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de EPE**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	Perceber as conceções dos entrevistados face à temática das emoções	Capacidade de identificar o que são as emoções		0
		Incapacidade de identificar o que são as emoções	[Não sabes o que é? Não sabes que são as emoções?] “Não” (F.) “São estar feliz...” (Am.) [Já ouviste falar das emoções?] “Não...” (Mi.) “São porque, são porque... Não sei...” (S.) “Feliz...” (Jé.) “A... brincar...” (Di.)	6
	Identificar as emoções que os entrevistados conhecem	Capacidade de identificar a emoção felicidade/ alegria	“Estar feliz” (F.) “Feliz” (Am.) [Então e para além de triste, como é que tu já te sentiste?] “Feliz” (Mi.) [Então, por exemplo, a felicidade? Também conheces, não conheces?] “Significa que estão felizes...” (S.)	6

			[Conheces a felicidade, é isso?] “ <i>Sim</i> ” (Jé.) “ <i>Então a outra emoção é a felicidade...</i> ” (Jé.)	
		Capacidade de identificar a emoção tristeza	“ <i>triste</i> ” (F.) “ <i>Triste...</i> ” (Am.) [Por exemplo, uma das emoções, que eu acho que tu já deves ter sentido é a tristeza... Tu já te sentiste triste, não já?] [<i>a criança acena afirmativamente</i>] (Mi.) [Então e se eu te disser que uma das emoções é a tristeza!?] “ <i>É, é que as pessoas ficam tristes...</i> ” (S.) “(…) <i>conheço o triste... (..)</i> ” (Jé.) [Por exemplo, a tristeza...] “ <i>Sim!</i> ” (Di.)	6
		Capacidade de identificar a emoção medo	“ <i>com medo</i> ” (F.) “ <i>Medo e medo</i> ” (Am.)	2
		Capacidade de identificar a emoção raiva	“ <i>e com raiva</i> ” (F.)	1
		Incapacidade de identificar uma emoção		0

	Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado diferentes emoções	Reconhecimento da emoção felicidade/ alegria	<p>“(…) <i>feliz</i>” (F.)</p> <p>[Para além de triste e de zangada?] “<i>Feliz!</i>” (Am.)</p> <p>[Então e para além de triste, como é que tu já te sentiste?] “<i>Feliz</i>” (Mi.)</p> <p>“(…) <i>e feliz também...</i>” (S.)</p> <p>[E feliz?] “<i>Também</i>” (Jé.)</p> <p>[Já alguma vez te sentiste feliz] [<i>a criança acena afirmativamente</i>] (Di.)</p>	6
		Reconhecimento da emoção tristeza	<p>[Já alguma vez estiveste triste, por exemplo?] “<i>Já</i>” (F.)</p> <p>[Já alguma vez estiveste triste?] “<i>Sim</i>” (Am.)</p> <p>[Tu já te sentiste triste, não já?] [<i>a criança acena afirmativamente</i>] (Mi.)</p> <p>[(…) Já alguma vez te sentiste triste, por exemplo?] “<i>Já (...)</i>” (S.)</p> <p>[Já alguma vez te sentiste triste?] [<i>a criança acena afirmativamente</i>] (Jé.)</p> <p>[(…) como é que tu te sentes quando choras?] “<i>Triste...</i>” (Di.)</p>	6

		Reconhecimento da emoção raiva		<p>“Zangada (...)” (F.)</p> <p>“Zangado” (Am.)</p> <p>[Então e quanto tu estás irritada com tudo e com todos, como é que tu te sentes?] “(...) com raiva!” (Di.)</p>	3
		Reconhecimento da emoção medo		“(...) e medo...” (F.)	1
		Desconhecimento de todas as emoções			0
Averiguar se os entrevistados têm a capacidade de se colocar no lugar do outro	Capacidade e de se colocar no lugar do outro	Reconhecimento que os amigos podem sentir tristeza	<p>[Ok, então e achas que os teus amigos também têm emoções, também sentem isso?] “Sentem!” [Como é que tu percebes isso, que eles estão tristes, por exemplo?] “Porque estão assim [faz uma expressão facial triste, cruzando os braços]” (F.)</p> <p>[(...) então e tu achas que os teus amigos também sentem isso? Também ficam tristes?] “Ficam!” [Como é que tu percebes isso?] “Quando eles estão, quando eles estão a chorar, estão tristes.” (Am.)</p> <p>[(...) já sentiste tristeza, felicidade... então e achas que os teus amigos também sentem?] “Sim...” [Como é que tu percebes isso?] “Porque algumas vezes eles choram!” (Mi.)</p> <p>[Muito bem... Então e tu achas que os teus amigos também sentem emoções?] [a criança acena</p>	6	

			<p><i>afirmativamente</i>] [Sim? Como é que tu sabes isso?] “<i>É porque eles são pessoas...</i>” [Como é que tu vês o Ch., quando ele está triste?] “<i>Está sempre a chorar...</i>” (S.)</p> <p>[Então e tu achas que os teus amigos também sentem isso? Também ficam tristes?] “<i>Sim.</i>” [(...) Já viste algum amigo teu triste? [a criança acena afirmativamente] Já? Como é que tu sabes que ele está triste?] “<i>Porque está a chorar...</i>” (Jé.)</p> <p>[(...) então e tu achas que os teus amigos também sentem isso?] [<i>a criança acena afirmativamente</i>] [(...) E quando eles estão tristes?] “<i>Ficam a chorar...</i>” (Di.)</p>	
		<p>Reconhecimen to que os amigos podem sentir felicidade</p>	<p>[E quando estão felizes?] “<i>Quando estão assim [esboça um sorriso]</i>” (F.)</p> <p>[Ok, e quando eles estão felizes?] “<i>Estão a, estão... estão a brincar muito!</i>” (Am.)</p> <p>[Então e como é que tu sabes que eles estão felizes?] “<i>Eles correm e estão a sorrir...</i>” (Mi.)</p> <p>[E quando alguém está feliz? Como é que tu percebes que essa pessoa está feliz?] “<i>Significa que não está a chorar, pode estar a sorrir ou não...</i>” (S.)</p> <p>[Muito bem... e quando um amigo teu está feliz, como é que tu percebes que ele está feliz?] “<i>Porque está a brincar...</i>” (Jé.)</p>	6

Descobrir como os entrevistados se sentem quando um amigo seu está triste, feliz, etc., e como agem quando isso acontece.				[Por exemplo, achas que os teus amigos sentem felicidade?] [<i>a criança acena afirmativamente</i>] [Sim? Como é que tu sabes isso?] “ <i>Porque eles têm um sorriso...</i> ” (Di.)	
		Incapacidade de se colocar no lugar do outro			0
	Perante a tristeza do amigo		Sentimento de tristeza ou algo relacionado	“ <i>Também triste, porque eu não quero que eles fiquem tristes...</i> ” (F.)	6
				“ <i>Preocupada...</i> ” (Am.)	
				“ <i>Sinto-me mal...</i> ” (Mi.)	
				“ <i>Triste...</i> ” (S.)	
		Outro sentimento	“ <i>Triste...</i> ” (Jé.)	0	
			“ <i>(...) triste</i> ” (Di..)		
		Utilização da comunicação para ajudar o amigo	“ <i>A falar com os amigos que estavam a brincar com eles... A falar e dizer “aqui são todos amigos!”</i> ” (F.)	3	
			“ <i>Tenho que dizer alguma coisa boa...</i> ” (Mi.)		
			“ <i>(...) a perguntar o que é que aconteceu...</i> ” (Di.)		

			Utilização do brincar para ajudar o amigo	<i>“Também brinco com eles...” (Am.)</i>	1
			Utilização de um adulto para ajudar o amigo	<i>“Ajudá-los a levá-los às professoras...” (S.)</i> <i>“Dizer...”</i> [Dizer? A quem?] <i>“Aos adultos...” (Jé.)</i>	2
		Perante a felicidade do amigo	Sentimento de felicidade ou algo relacionado	<i>“Feliz!” (F.)</i> <i>“Também feliz!” (Am.)</i> <i>“Sinto-me bem...” (Mi.)</i> <i>“Bem...” (S.)</i> <i>“Feliz!” (Jé.)</i> <i>“(...) feliz” (Di.)</i>	6
			Outro sentimento		0
			Utilização do brincar para	[Muito bem... E quando eles estão felizes? É preciso fazeres alguma coisa?] <i>“Não... só brincar com eles!” (F.)</i>	3

			ajudar o amigo	[E quando eles estão... felizes? Fazes alguma coisa?] <i>"Sim, brinco com eles!" (Mi.)</i> <i>"(...) brincar com eles..." (S.)</i>	
			Sem ação	<i>"Deixar eles brincarem com quem querem!" (Am.)</i> [Ok... E quando eles estão felizes, o que é que tu fazes [depois de algum silêncio] Achas que há necessidade de fazer alguma coisa, quando ele está feliz?] <i>"Não..." (Jé.)</i> <i>"(...) eles brincam, não é preciso dizer nada..." (Di.)</i>	3
		Perante a raiva do amigo	Sentimento de raiva ou algo relacionado	<i>"Também me sinto zangado..." (Mi.)</i>	1
			Sentimento de tristeza ou algo relacionado	[(...) Ficas preocupada?] <i>"Sim... fico preocupada por eles ficarem zangados comigo!" (F.)</i> <i>"Fico triste..." (Am.)</i> [(...) Sentes-te triste, quando vês alguém zangado, então... é isso?] <i>[a criança acena afirmativamente] (S.)</i> <i>"Mal... preocupada..." (Jé.)</i> <i>"(...) fico... triste..." (Di.)</i>	5

			Outro sentimento		0
			Utilização da comunicação para ajudar o amigo	[(...) Ok, então resolves a situação a falar com eles, é isso?] <i>“Sim, falo com os amigos!” (F.)</i>	1
			Utilização do brincar para ajudar o amigo	<i>“Brincar com eles...” (Am.)</i> <i>“A brincar com eles...” (Di.)</i>	2
			Utilização de um adulto para ajudar o amigo	<i>“Vou dizer a um adulto...” (Mi.)</i> <i>“(...) chama-se um adulto para... para acalmar o zangado...” (S.)</i> <i>“Posso... digo também a um adulto...” (Jé.)</i>	3
	Descobrir os interesses dos entrevistados, face às emoções.	Interesse relacionado com a temática		<i>“(...) gostava de saber o que é que são as emoções...” (F.)</i> <i>“Para que é que servem as emoções...” (Am.)</i> <i>“Gostava de saber o que é a felicidade.” (Mi.)</i> <i>“Se, para além da felicidade existem mais emoções...” (S.)</i>	6

			<p><i>“Que outras emoções é que existem...” (Jé.)</i></p> <p><i>“(...) se há mais emoções, para além de estar feliz e triste...” (Di.)</i></p>	
		Interesse não relacionado com a temática		0

Apêndice H – Guião, transcrição e análise das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB

- **Guião das entrevistas**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial dos dados.</p>	<p>Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.</p>	
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	<p>Perceber as conceções dos entrevistados face à temática das emoções.</p>	<p>O que são para ti as emoções?</p>	
	<p>Identificar as emoções que os entrevistados conhecem.</p>	<p>Que emoções conheces?</p>	
	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado diferentes emoções</p>	<p>Já alguma vez sentiste emoções? Se sim, quais?</p>	<p>Caso o entrevistado responda que não, elucidá-lo de alguns exemplos –</p>

			<p>Como é que te estás a sentir agora?</p> <p>Nunca estiveste triste? Feliz?</p>
	Averiguar se os entrevistados têm a capacidade de se colocar no lugar do outro.	Achas que os teus amigos também têm emoções? Como é que sabes isso?	
	Descobrir como os entrevistados se sentem quando um amigo seu está triste, feliz, etc., e como agem quando isso acontece.	Como é que te sentes quando os teus amigos estão tristes? E quando estão felizes? E zangados? Como é que achas que podes ajudar os teus amigos quando isso acontece?	
	Descobrir os interesses dos entrevistados, face às emoções.	O que é que gostavas de saber sobre as emoções?	

Transcrição das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB

- **Criança B.**

Entrevistadora: O que são para ti as emoções?

Entrevistada (B.): *A alegria, a tristeza, a raiva... Nervoso e... Confuso!*

Entrevistadora: Então e que emoções é que tu conheces?

Entrevistada (B.): *Conheço estas todas...*

Entrevistadora: Conheces essas todas... E tu já alguma vez sentiste emoções?

Entrevistada (B.): *Já!*

Entrevistadora: Que emoções é que tu já sentiste?

Entrevistada (B.): *Já senti tristeza, magoada... E já me senti muitas vezes feliz! E nervosa!*

Entrevistadora: E tu achas que os teus amigos também têm emoções?

Entrevistada (B.): *Acho!*

Entrevistadora: Porque é que tu achas isso?

Entrevistada (B.): *Porque toda a gente tem sentimentos!*

Entrevistadora: E como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes?

Entrevistada (B.): *Sinto-me mal...*

Entrevistadora: Sentes-te mal...

Entrevistada (B.): *Porque eles também estão mal...*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes?

Entrevistada (B.): *Também me sinto feliz!*

Entrevistadora: E quando eles estão zangados, como é que tu te sentes?

Entrevistada (B.): *Sinto-me com calma...*

Entrevistadora: Sentes-te com calma?

Entrevistada (B.): *Sim, porque não posso gritar...*

Entrevistadora: Tentas manter a calma é isso?

Entrevistada (B.): *Sim...*

Entrevistadora: Muito bem... Então e como é que tu podes ajudá-los quando eles estão tristes e quando eles estão zangados? O que é que tu podes fazer?

Entrevistada (B.): *Zangados, primeiro tenho que acalmá-los...*

Entrevistadora: Sim...

Entrevistada (B.): *E depois, segundo, acho que ele deve tirar todos os sentimentos cá para fora e dizer... E depois eu acho que eles sentem-se felizes quando falam com uma pessoa.*

Entrevistadora: Portanto tu tentas resolver a situação conversando com eles, é isso?

Entrevistada (B.): *Sim!*

Entrevistadora: E quando eles estão tristes?

Entrevistada (B.): *Tento também falar com eles e perceber o que aconteceu e depois tento ajudá-los se conseguirem.*

Entrevistadora: Muito bem! Então e o que é que tu gostavas de saber sobre as emoções? Alguma coisa que gostasses de descobrir?

Entrevistada (B.): *Há muitas, mas não me consigo lembrar... Não me lembro de nada... Mas eu quero saber mais...*

Entrevistadora: Ok, não te preocupes... Obrigada.

- **Criança D.**

Entrevistadora: O que é que para ti são as emoções?

Entrevistado (D.): *Eu acho que são... Que fazem parte do nosso organismo, que fazem parte do nosso corpo... E que é muito especial e importante termos emoções...*

Entrevistadora: E que emoções é que tu conheces?

Entrevistado (D.): *Raiva, medo, perigo, alegria, tristeza e... Às vezes as pessoas têm emoções que, que não gostam de coisas... Que não é assim como elas querem... Não sei muito bem o nome...*

Entrevistadora: Ok... E tu já alguma vez sentiste essas emoções? As que tu disseste...

Entrevistado (D.): *Já! Muitas vezes!*

Entrevistadora: Que emoções é que tu já sentiste?

Entrevistado (D.): *Raiva, tristeza, medo, perigo...E muita alegria!*

Entrevistadora: E tu achas que os teus amigos também têm emoções?

Entrevistado (D.): *Sim!*

Entrevistadora: Como é que tu sabes isso?

Entrevistado (D.): *Porque ninguém pode estar sem emoções...*

Entrevistadora: Todos nós temos emoções...

Entrevistado (D.): *É impossível ninguém não ter emoções...*

Entrevistadora: Ok... E como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes?

Entrevistado (D.): *Também me sinto triste... Porque, porque depois também pode acontecer a mim ou também às outras pessoas...*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes?

Entrevistado (D.): *Também estou... Às vezes...*

Entrevistadora: Depende da situação...

Entrevistado (D.): *Sim...*

Entrevistadora: Então e zangado? Quando eles estão zangados como é que tu ficas?

Entrevistado (D.): *Triste.*

Entrevistadora: Triste, por eles estarem zangados...

Entrevistado (D.): *Uns contra os outros...*

Entrevistadora: Sim... Então e como é que tu achas que podes fazer para ajudar os teus amigos quando isso acontece? Quando eles estão tristes e quando eles estão zangados... Como é que podes ajudá-los?

Entrevistado (D.): *A fazer as pazes, a não lutar e depois a dizer-lhes para pedirem desculpa... Converso com eles...*

Entrevistadora: Muito bem... Então e quando eles estão tristes?

Entrevistado (D.): *Tento perceber o que aconteceu, falo com eles e tento distraí-los...*

Entrevistadora: Ok... E o que é que tu gostavas de saber sobre as emoções?

Entrevistado (D.): *Gostava de saber como é que as emoções surgem no dia-a-dia.*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada.

- **Criança Gu.**

Entrevistadora: O que é que são para ti as emoções?

Entrevistado (Gu.): *Algo que nós sentimos...*

Entrevistadora: Sim...E que emoções é que tu conheces?

Entrevistado (Gu.): *A alegria, fúria, tristeza, medo... E... Mais nenhuma.*

Entrevistadora: E tu já alguma vez sentiste essas emoções? [o aluno acena afirmativamente com a cabeça] Quais? Quais é que tu já sentiste?

Entrevistado (Gu.): *A alegria, a tristeza e o medo, por causa que eu tenho medo do escuro e a minha mãe está-me sempre a apagar a luz quando eu ainda me estou a tapar, ainda!*

Entrevistadora: E tu ficas com medo quando isso acontece... [o aluno acena afirmativamente com a cabeça] Então e tu achas que os teus amigos também têm emoções?

Entrevistado (Gu.): *Sim!*

Entrevistadora: Como é que tu sabes isso? Como é que sabes que eles têm emoções?

Entrevistado (Gu.): *Por a reação deles...*

Entrevistadora: Ok... Então e quando os teus amigos estão tristes como é que tu te sentes? Quando vez um amigo teu triste? [após algum tempo sem o aluno dizer nada] Quando vês um grande amigo teu a chorar, muito triste... Quando tu olhas para ele o que é que sentes? Como é que ficas?

Entrevistado (Gu.): *Triste...*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes?

Entrevistado (Gu.): *Isso eu já não sei...*

Entrevistadora: Não sabes? [o aluno acena negativamente com a cabeça] Então e quando eles estão com raiva? Quando vês um amigo teu muito zangado, como é que tu te sentes? [após algum tempo sem o aluno dizer nada] Quem é que é o teu melhor amigo?

Entrevistado (Gu.): *Aqui na escola é o An. e tenho outro amigo fora da escola...*

Entrevistadora: Ok... Então imagina que o An. estava furioso com alguma coisa e tu via-lo assim... Como é que tu te sentias? [após algum tempo sem o aluno dizer nada] Não sabes?

Entrevistado (Gu.): *Não...*

Entrevistadora: Então e como é que tu achas que podes ajudar os teus amigos quando eles estão nesse estado? Quando eles estão tristes e quando eles estão zangados... Como é que tu podes ajudá-los? Para ele deixarem de estar assim...

Entrevistado (Gu.): *Animá-los?*

Entrevistadora: Animá-los? Fazendo o quê?

Entrevistado (Gu.): *Brincando com eles!?*

Entrevistadora: Muito bem... E o que é que tu gostavas de saber sobre as emoções? Há alguma coisa que tenhas curiosidade em saber?

Entrevistado (Gu.): *Eu gostava de saber porque é que algumas emoções são tão profundas... E porque é que há tantas emoções...*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada.

- **Criança Ra.**

Entrevistadora: O que é que para ti são as emoções?

Entrevistada (Ra.): *São os sentimentos que quando faço alguma coisa divertida, que eu gosto, fico muito feliz... E que quando estou com outras coisas que não gosto, fico um pouco chateada e... Quando os meus pais não me dão o que eu quero, eu fico triste. Mas não me preocupo com isso porque eles também não têm suficiente dinheiro para comprar.*

Entrevistadora: Então para ti as emoções são o quê? São a forma como tu te sentes, é isso?

Entrevistada (Ra.): *Sim!*

Entrevistadora: Então e que emoções é que tu conheces?

Entrevistada (Ra.): *Conheço a tristeza, a alegria, o medo, a raiva, o confuso e... O esperto, aí esperto não... E... Só.*

Entrevistadora: Tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistada (Ra.): *Um pouco...*

Entrevistadora: Quais é que tu já sentiste?

Entrevistada (Ra.): *A alegria, a tristeza, a raiva... E medo também...*

Entrevistadora: Também já sentiste medo... E tu achas que os teus amigos também têm emoções?

Entrevistada (Ra.): *Sim!*

Entrevistadora: Sim... Como é que tu percebes isso? Como é que sabes que eles têm emoções?

Entrevistada (Ra.): *Porque eu digo que o G., ele fica, ele fica-me a chatear e isso quer dizer... Eu digo que ele não pode brincar e depois ele fica chateado comigo e anda sempre atrás de mim!*

Entrevistadora: Então ele mostra como se sente, é isso? Por isso é que tu percebes que ele tem emoções, pela forma como ele reage, é isso? [a aluna acena afirmativamente com a cabeça] E como é que tu te sentes quando vês os teus amigos tristes? Quando eles estão tristes, como é que tu te sentes?

Entrevistada (Ra.): *Eu pergunto a eles o que é que eles têm e depois se for alguma coisa de tristeza eu também fico triste...*

Entrevistadora: Ok... E quando eles estão felizes, como é que tu ficas?

Entrevistada (Ra.): *Eu também fico feliz! Eu digo: “O que é que se passa aqui?” e eles: “Alguma coisa feliz!”, e eu fico muito feliz também!*

Entrevistadora: E quando eles estão zangados?

Entrevistada (Ra.): *Zangados...*

Entrevistadora: Quando tu vês algum amigo teu zangado, como é que tu te sentes?

Entrevistada (Ra.): *Isso eu não me importo... Eu... Eu pergunto a eles, mas eles dizem alguma coisa e eu tento confundir-me entre essa pessoa e depois fica tudo certo... Porque eu ajudo as pessoas a ajudarem-se...*

Entrevistadora: A deixarem de ficar zangadas, é isso? [a aluna acena afirmativamente com a cabeça] Então aquilo que tu fazes para ajudar os teus amigos é falares com eles...

Entrevistada (Ra.): *Sim!*

Entrevistadora: Por isso, quando tu vês um amigo teu triste ou zangado tu

Entrevistada (Ra.): *Falo com eles e tento ajudá-los!*

Entrevistadora: E o que é que tu gostavas de saber sobre as emoções? Há alguma coisa que gostasses de saber?

Entrevistada (Ra.): *Eu gostava de saber sobre as emoções que têm sentimentos fortes, porque é que elas existem...*

Entrevistadora: Porque é que existem emoções tão intensas, é isso? [a aluna acena afirmativamente com a cabeça] Ok, obrigada.

- **Criança Ri.**

Entrevistadora: O que é que tu achas que são as emoções?

Entrevistada (Ri.): *É o que faz-nos... É difícil de responder...*

Entrevistadora: Calma, temos tempo... Respira, pensa e depois respondes aquilo que achas...

Entrevistada (Ri.): *É o que nos faz ter sentimentos, porque se não tivéssemos emoções, se não tivéssemos alegria, não tivéssemos furiosas, não tivéssemos nenhuma emoções, não... Não seríamos uma pessoa interessante, não teríamos sentimentos...*

Entrevistadora: Ok... Então e que emoções é que tu conheces?

Entrevistada (Ri.): *Alegria, zangado, tristeza, amor... Calma... Confuso, apaixonado... Não sei mais nenhuma...*

Entrevistadora: E tu já alguma vez sentiste algumas dessas emoções?

Entrevistada (Ri.): *Algumas sim!*

Entrevistadora: Algumas sim... Quais é que tu já sentiste?

Entrevistada (Ri.): *Tristeza, amor, zangada, felicidade... Confusa... Mais nenhuma.*

Entrevistadora: E tu achas que os teus amigos também têm emoções?

Entrevistada (Ri.): *Sim!*

Entrevistadora: Como é que tu percebes isso?

Entrevistada (Ri.): *Porque assim... Assim eles não tinham sentimentos e eu percebo que eles têm sentimentos porque conseguem falar de formas diferentes...*

Entrevistadora: Conseguem se expressar de formas diferentes, quando têm diferentes emoções, é isso?

Entrevistada (Ri.): *Sim!*

Entrevistadora: E como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes? Quando tu vês algum amigo teu triste, como é que tu te sentes?

Entrevistada (Ri.): *Triste também...*

Entrevistadora: Triste também... E quando eles estão felizes?

Entrevistada (Ri.): *Estou feliz...*

Entrevistadora: Ok... e como é que tu te sentes quando eles estão zangados?

Entrevistada (Ri.): *Fico assustada...*

Entrevistadora: Assustada... E como é que tu achas que podes ajudar os teus amigos quando isso acontece, quando eles estão tristes ou quando eles estão zangados... Como é que tu podes ajudá-los a deixarem de sentir essas emoções?

Entrevistada (Ri.): *Eles dizem o que é que os fez ficar assim... E eu tento resolver... Por exemplo, com o G. e com a Ra.... A Ra. não deixa brincar o G. porque o G. já brincou muitas vezes com ela... O G. diz-me isso, depois eu digo à Ra. que não se faz isso, que não se deve fazer isso... Tento fazer o melhor que posso e tento resolver as coisas...*

Entrevistadora: A conversar com eles, não é?

Entrevistada (Ri.): *Sim!*

Entrevistadora: Ok. E o que é que tu gostavas de saber sobre as emoções? Há alguma coisa que gostasses de saber sobre as emoções?

Entrevistada (Ri.): *Quantas emoções é que existem?... Se nós não tivéssemos emoções como é que seríamos?... Quero descobrir mais emoções...*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada!

- **Criança V.**

Entrevistadora: O que é que são para ti as emoções?

Entrevistado (V.): *São felicidade, tristeza e raiva...*

Entrevistadora: Ok... E que emoções é que tu conheces?

Entrevistado (V.): *Felicidade... Tristeza, raiva...*

Entrevistadora: Conheces essas três...

Entrevistado (V.): *Sim...*

Entrevistadora: E tu já alguma vez sentiste emoções? [o aluno acena afirmativamente com a cabeça] Quais é que tu já sentiste?

Entrevistado (V.): *A felicidade e a raiva...*

Entrevistadora: Na tua vida só sentiste felicidade e raiva, é isso?

Entrevistado (V.): *O meu mano chateia-me muito...*

Entrevistadora: Tu sentes raiva porque o teu mano te chateia muito? [o aluno acena afirmativamente com a cabeça] Então e tu achas que os teus amigos também têm emoções?

Entrevistado (V.): *Têm...*

Entrevistadora: Como é que tu sabes isso?

Entrevistado (V.): *Por causa que todos nós temos emoções...*

Entrevistadora: Mas como é que tu sabes que todos temos emoções?

Entrevistado (V.): *Porque... As emoções são feitas... Quando nós temos tristeza, ou raiva ou felicidade...*

Entrevistadora: Ok... E como é que tu te sentes quando os teus amigos estão tristes?

Entrevistada (V.): *Preocupado...*

Entrevistadora: E quando eles estão felizes?

Entrevistado (V.): *Feliz...*

Entrevistadora: Também te sentes feliz... E quando os teus amigos estão zangados, como é que tu te sentes?

Entrevistado (V.): *Feliz... Ai triste!*

Entrevistadora: Quando os teus amigos estão zangados tu ficas triste, é isso?

Entrevistado (V.): *Não... Fico... Fico preocupado, porque eles podem-se aleijar...*

Entrevistadora: Ok... E como é que tu achas que podes ajudar os teus amigos quando isso acontece? Ou seja, quando eles estão zangados e tristes... Como é que tu podes ajudá-los?

Entrevistado (V.): *Dizendo para eles pararem e conversarem...*

Entrevistadora: Ok... E o que é que tu gostavas de saber sobre as emoções? Há alguma coisa que gostasses de saber sobre as emoções?

Entrevistado (V.): *Não...*

Entrevistadora: Não há nada que gostasses de saber?

Entrevistado (V.): *Só para que é que servem...*

Entrevistadora: Ok, obrigada!

- **Análise das primeiras entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	Perceber as conceções dos entrevistados face à temática das emoções	Capacidade de identificar o que são as emoções		0
		Incapacidade de identificar o que são as emoções	<p>“A alegria, a tristeza, a raiva... Nervoso e... Confuso!” (B.)</p> <p>“(…) Que fazem parte do nosso organismo, que fazem parte do nosso corpo... E que é muito especial e importante termos emoções...” (D.)</p> <p>“Algo que nós sentimos...” (Gu.)</p> <p>“São os sentimentos que quando faço alguma coisa divertida, que eu gosto, fico muito feliz... E que quando estou com outras coisas que não gosto, fico um pouco chateada e (...)” (Ra.)</p> <p>“É o que nos faz ter sentimentos, porque se não tivéssemos emoções (...) Não seríamos uma pessoa interessante, não teríamos sentimentos...” (Ri.)</p> <p>“São felicidade, tristeza e raiva...” (V.)</p>	6
	Identificar as emoções que os	Capacidade de identificar a emoção felicidade/ alegria	<p>“A alegria (...)” (B.)</p> <p>“(…) alegria (...)” (D.)</p>	6

entrevistados conhecem		<p><i>“A alegria (...)” (Gu.)</i></p> <p><i>“Conheço (...) a alegria (...)” (Ra.)</i></p> <p><i>“Alegria (...)” (Ri.)</i></p> <p><i>“Felicidade (...)” (V.)</i></p>	
	Capacidade de identificar a emoção tristeza	<p><i>“(...) a tristeza (...)” (B.)</i></p> <p><i>“(...) tristeza (...)” (D.)</i></p> <p><i>“(...) tristeza (...)” (Gu.)</i></p> <p><i>“Conheço a tristeza (...)” (Ra.)</i></p> <p><i>“(...) tristeza (...)” (Ri.)</i></p> <p><i>““(...) Tristeza (...)” (V.)</i></p>	6
	Capacidade de identificar a emoção medo	<p><i>“(...) medo (...)” (D.)</i></p> <p><i>“(...) medo (...)” (Gu.)</i></p> <p><i>“(...) o medo (...)” (Ra.)</i></p>	3
	Capacidade de identificar a emoção raiva	<p><i>“(...) a raiva (...)” (B.)</i></p> <p><i>“Raiva (...)” (D.)</i></p>	5

			<p>“(…) <i>fúria</i> (…)” (Gu.)</p> <p>“(…) <i>a raiva</i> (…)” (Ra.)</p> <p>“(…) <i>raiva</i> ...” (V.)</p>	
		Capacidade de identificar outras emoções que não as consideradas por Damásio (1999) como as emoções mais universais	<p>“(…) <i>Nervoso e... Confuso!</i>” (B.)</p> <p>“(…) <i>perigo</i> (…)” (D.)</p> <p>“(…) <i>o confuso e... O esperto, aí esperto não... E... Só.</i>” (Ra.)</p> <p>“(…) <i>zangado, (...)</i> <i>amor... Calma... Confuso, apaixonado... (...)</i>” (Ri.)</p>	9
		Incapacidade de identificar uma emoção		0
	Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado diferentes emoções	Reconhecimento da emoção felicidade/ alegria	<p>“(…) <i>E já me senti muitas vezes feliz!</i> (…)” (B.)</p> <p>“(…) <i>E muita alegria!</i>” (D.)</p> <p>“<i>A alegria</i> (…)” (Gu.)</p> <p>“<i>A alegria</i> (…)” (Ra.)</p> <p>“(…) <i>felicidade</i> (…)” (Ri.)</p> <p>“<i>A felicidade</i> (…)” (V.)</p>	6

		Reconhecimento da emoção tristeza	<p><i>“Já senti tristeza (...)” (B.)</i></p> <p><i>“(...) tristeza (...)” (D.)</i></p> <p><i>“(...) a tristeza (...)” (Gu.)</i></p> <p><i>“(...) a tristeza (...)” (Ra.)</i></p> <p><i>“(...) tristeza (...)” (Ri.)</i></p>	5
		Reconhecimento da emoção raiva	<p><i>“(...) a raiva (...)” (Ra.)</i></p> <p><i>“(...) e a raiva” (V.)</i></p>	2
		Reconhecimento da emoção medo	<p><i>“(...) medo (...)” (D.)</i></p> <p><i>“(...) e o medo, por causa que eu tenho medo do escuro (...)” (Gu.)</i></p> <p><i>“(...) E medo também...” (Ra.)</i></p>	3
		Reconhecimento de outras emoções que não as consideradas por Damásio (1999) como as emoções mais universais	<p><i>“Já senti (...) magoada... (...) E nervosa!” (B.)</i></p> <p><i>“(...) perigo... (...) (D.)</i></p> <p><i>“(...) amor, zangada, (...) Confusa... Mais nenhuma.” (Ri.)</i></p>	6
		Desconhecimento de todas as emoções		0

	Averiguar se os entrevistados têm a capacidade de se colocar no lugar do outro	Capacidade de se colocar no lugar do outro	Transculturalidade e universalidade	<p>“Acho (...) Porque toda a gente tem sentimentos!” (B.)</p> <p>“Sim (...) Porque ninguém pode estar sem emoções...” (D.)</p> <p>“Têm (...) Por causa que todos nós temos emoções...” (V.)</p>	3
			Alteração de comportamentos	<p>“Sim (...) Por a reação deles” (Gu.)</p> <p>“Sim (...) Eu digo que ele não pode brincar e depois ele fica chateado comigo e anda sempre atrás de mim!” (Ra.)</p> <p>“Sim (...) Assim eles não tinham sentimentos e eu percebo que eles têm sentimentos porque conseguem falar de formas diferentes...” (Ri.)</p>	3
		Incapacidade de se colocar no lugar do outro		0	
	Descobrir como os entrevistados se sentem quando um amigo seu está triste, feliz, etc., e como	Perante a tristeza do amigo	Sentimento de tristeza ou algo	<p>“Sinto-me mal...” (B.)</p> <p>“Também me sinto triste (...)” (D.)</p> <p>“Triste...” (Gu.)</p>	6

	agem quando isso acontece.		relacionad o	<p><i>“(...) se for alguma coisa de tristeza eu também fico triste....” (Ra.)</i></p> <p><i>“Triste também...” (Ri.)</i></p> <p><i>“Preocupado...” (V.)</i></p>	
			Outro sentimento		0
			Utilização da comunicaç ão para ajudar os amigos	<p><i>“Tento também falar com eles e perceber o que aconteceu e depois tento ajudá-los se conseguir.” (B.)</i></p> <p><i>“Tento perceber o que aconteceu, falo com eles (...)” (D.)</i></p> <p><i>“Falo com eles e tento ajudá-los!” (Ra.)</i></p> <p><i>“Eles dizem o que é que os fez ficar assim... (...) Tento fazer o melhor que posso e tento resolver as coisas... [A conversar com eles, não é?] Sim!” (Ri.)</i></p> <p><i>“Dizendo para eles pararem e conversarem...” (V.)</i></p>	5
			Utilização de diferentes ações para	<p><i>“(...) tento distraí-los...” (D.)</i></p> <p><i>“Animá-los? (...) Brincando com eles!?” (Gu.)</i></p>	2

			ajudar os amigos		
		Perante a felicidade do amigo	Sentimento de felicidade ou algo relacionado	<p><i>“Também me sinto feliz!” (B.)</i></p> <p><i>“(…) Também estou... Às vezes...” (D.)</i></p> <p><i>“Eu também fico feliz!” (Ra.)</i></p> <p><i>“Estou feliz...” (Ri.)</i></p> <p><i>“Feliz...” (V.)</i></p>	5
			Sem identificação do que sente	<i>“Isso eu já não sei...” (Gu.)</i>	1
			Outro sentimento		0
			Sentimento de tristeza ou algo relacionado	<p><i>“Triste. [Triste, por eles estarem zangados...] Uns contra os outros...” (D.)</i></p> <p><i>“Fico preocupado, porque eles podem-se aleijar...” (V.)</i></p>	2

			Sem identificação do que sente	“[Como é que tu te sentias?] [após algum tempo sem o aluno dizer nada] [Não sabes?] Não” (Gu.)	1
			Sentimento de indiferença	“Isso eu não me importo...” (Ra.)	1
		Perante a raiva do amigo	Outro sentimento	“Sinto-me com calma... (...) Sim, porque não posso gritar...” (B.) “Fico assustada...” (Ri.)	2
			Utilização da comunicação para ajudar o amigo	“Zangados, primeiro tenho que acalmá-los... (...) E depois eu acho que eles sentem-se felizes quando falam com uma pessoa.” (B.) “A fazer as pazes, a não lutar e depois a dizer-lhes para pedirem desculpa... Converso com eles...” (D.) “Falo com eles e tento ajudá-los!” (Ra.) “Eles dizem o que é que os fez ficar assim... (...) Tento fazer o melhor que posso e tento resolver as coisas... [A conversar com eles, não é?] Sim!” (Ri.) “Dizendo para eles pararem e conversarem...” (V.)	5

			Utilização de diferentes ações para ajudar os amigos	“Animá-los? (...) <i>Brincando com eles!?</i> ” (Gu.)	1
Descobrir os interesses dos entrevistados, face às emoções.	Interesse relacionado com a temática	<p>“<i>Gostava de saber como é que as emoções surgem no dia-a-dia.</i>” (D.)</p> <p>“<i>Eu gostava de saber porque é que algumas emoções são tão profundas... E porque é que há tantas emoções...</i>” (Gu.)</p> <p>“<i>Eu gostava de saber sobre as emoções que têm sentimentos fortes, porque é que elas existem...</i>” (Ra.)</p> <p>“<i>Quantas emoções é que existem?... Se nós não tivéssemos emoções como é que seríamos?... Quero descobrir mais emoções...</i>” (Ri.)</p> <p>“<i>Só para que é que servem...</i>” (V.)</p>		5	
		Incapacidade de identificar	“ <i>Há muitas, mas não me consigo lembrar... Não me lembro de nada... Mas eu quero saber mais...</i> ” (B.)	1	
		Interesse não relacionado com a temática		0	

Apêndice I – Guião, transcrição e análise das segundas entrevistas realizadas aos participantes de EPE

- **Guião das entrevistas**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial dos dados.</p>	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.	
Bloco 2 – Concepções dos entrevistados face às emoções	Perceber se as concepções dos entrevistados, face à temática das emoções, alteraram com o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	Agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são?	O que são para ti as emoções?
	Identificar as emoções que os entrevistados conhecem, após o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	Que emoções é que tu agora conheces?	

	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado todas as emoções trabalhadas durante o plano de ação.</p>	<p>Já sentiste todas essas emoções?</p>	<p>Caso o entrevistado responda que não, elucidá-lo com alguns exemplos – Já sentiste felicidade? Tristeza? Raiva? Medo? Repulsa?</p>
	<p>Averiguar a capacidade de reflexão dos entrevistados, relativamente às situações, em que sentem as várias emoções trabalhadas durante o plano de ação.</p>	<p>Quando é que ficas feliz? E triste? E quando é que ficas zangado? Tens medo de alguma coisa? E repulsa?</p>	
	<p>Descobrir as conceções dos entrevistados relativamente à forma como sentimos as várias emoções.</p>	<p>Achas que num dia podemos sentir todas essas emoções? Porquê?</p>	<p>Num dia podemos sentir tristeza, alegria, raiva, medo e repulsa? Porquê?</p>
	<p>Averiguar as razões dos entrevistados relativamente à importância ou não de se ter desenvolvido aprendizagens em torno da temática das emoções</p>	<p>Achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções? Porquê?</p>	<p>É importante saberes que emoções podes sentir? E saberes explicar isso? É importante perceberes como é que os teus amigos ficam quando sentem as várias emoções</p>

			que trabalhámos? Porquê?
	Perceber de que forma o uso da MTP revela um contributo para os entrevistados, na aprendizagem das emoções.	Gostaste da forma como trabalhámos as emoções? Porquê?	Gostaste de como trabalhámos todos juntos? E do facto de termos feito várias atividades que vocês queriam e de me terem ajudado a planeá-las? Porquê?
	Averiguar o tipo de atividades que suscitaram maior e menor interesse junto dos entrevistados e o porquê.	Qual foi a atividade que fizeste, que gostaste mais? Porquê? E a que gostaste menos? Porquê?	

Transcrição das segundas entrevistas realizadas aos participantes de EPE

- **Criança F.**

Entrevistadora: Achas que, agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são? O que são para ti as emoções? [depois de algum tempo em silêncio]

Entrevistada (F.): *É para ficar triste...*

Entrevistadora: As emoções são para ficar triste?

Entrevistada (F.): *Não! Para ficar feliz... Mostram como nós nos sentimos aos outros!*

Entrevistadora: Então as emoções servem para mostrar, aos outros, como nós nos sentimos, é isso? [acena afirmativamente com a cabeça] Ok... Então e que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistada (F.): *A repulsa, o medo, a tristeza, a raiva e a felicidade!*

Entrevistadora: Muito bem! E já sentiste todas essas emoções?

Entrevistada (F.): [acena afirmativamente com a cabeça] *Menos a repulsa!*

Entrevistadora: Nunca sentiste repulsa!? [acena negativamente com a cabeça] Não? [acena negativamente com a cabeça] Tens a certeza? [acena afirmativamente com a cabeça] Ok, e podes-me dar um exemplo de quando é que ficas feliz?

Entrevistada (F.): *Quando é os meus anos...*

Entrevistadora: Quando são os teus anos ficas feliz

Entrevistada (F.): *Quando é Natal, quando é Carnaval [ri-se] e quando vamos ao passeio!*

Entrevistadora: Então e triste? Quando é que ficas triste?

Entrevistada (F.): *Fico a chorar...*

Entrevistadora: Ficas a chorar... Mas quando é que ficas? O que é que acontece para tu ficares triste?

Entrevistada (F.): *Porque alguém não me deixa brincar e deixa os outros...*

Entrevistadora: E quando é que ficas zangada?

Entrevistada (F.): *Quando a Am. não me para de chatear-me!*

Entrevistadora: Então e tens medo de alguma coisa?

Entrevistada (F.): *[depois de algum tempo a pensar] Não...*

Entrevistadora: Não tens medo de nada?

Entrevistada (F.): *Só às vezes, mas eu só tenho medo das aranhas grandes... Mas depois eu digo aos meninos da minha sala que elas não fazem mal, só algumas...*

Entrevistadora: Ok, então tu tens medo, mas como sabes que elas não te fazem mal, controlas esse medo, é isso? *[acena afirmativamente com a cabeça]* Ok... Então e repulsa, tens repulsa de alguma coisa?

Entrevistada (F.): *Só dos espinafres...*

Entrevistadora: Só dos espinafres! Então tu já sentiste repulsa!

Entrevistada (F.): *Mas só, mas eu não comi...*

Entrevistadora: Não comeste os espinafres...

Entrevistada (F.): *Eu já provei e depois aí, em casa, eu provei e não gostei...*

Entrevistadora: Então a primeira vez que provaste sentiste repulsa!

Entrevistada (F.): *Porque eu nem pus azeite!*

Entrevistadora: F.... Então quando experimentaste espinafres pela primeira vez sentiste repulsa?

Entrevistada (F.): *Só uma vez....*

Entrevistadora: Só uma vez, pronto... Mas então já sentiste, certo?

Entrevistada (F.): *Já...*

Entrevistadora: Então e tu achas que num dia, num só dia, podemos sentir todas estas emoções?

Entrevistada (F.): *Não...*

Entrevistadora: Achas que não? Porquê?

Entrevistada (F.): *Porque sexta-feira não senti repulsa nem raiva...*

Entrevistadora: Mas tu achas que podes sentir? Não estou a dizer que tu já sentiste, ok? Eu estou a perguntar é se tu achas que podes sentir, pode acontecer alguma coisa para tu sentires estas emoções todas, num só dia?

Entrevistada (F.): *Sim...*

Entrevistadora: E porque é que tu achas que isso acontece? Porque é que achas que num dia podemos sentir todas estas emoções que trabalhamos?

Entrevistada (F.): *[depois de algum tempo em silêncio] Já não me lembro do que tu disseste...*

Entrevistadora: Eu volto a perguntar... Porque é que achas que num dia... Imagina, aqui na escola, não é? Estamos na escola e sentimos todas as emoções que nós trabalhámos... Porque é que achas que num dia, na escola, podemos sentir todas essas emoções?

Entrevistada (F.): *Porque um... Um amigo faz uma coisa que nós quisermos, um amigo diz uma coisa que nós ficamos felizes, ou tristes, ou zangados, ou com repulsa ou com medo!*

Entrevistadora: Muito bem. Diz-me uma coisa, tu achaste importante termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistada (F.): *Sim!*

Entrevistadora: Porquê? Porque é que foi importante para ti trabalharmos sobre as emoções?

Entrevistada (F.): *Porque eu queria aprender e agora já sei dizer o que sinto e o que os amigos sentem!*

Entrevistadora: Muito bem... E tu gostaste da forma como trabalhámos as emoções? O facto de termos trabalhado todos juntos e termos feito várias atividades que vocês queriam e as termos planeado juntos?

Entrevistada (F.): *Sim!*

Entrevistadora: Porquê? Porquê é que gostaste dessa forma de trabalhar?

Entrevistada (F.): *Porque antes não sabia o que eram as emoções!*

Entrevistadora: E agora já sabes! Mas a forma como trabalhámos, porque é que gostaste mais da forma como trabalhámos... Nós trabalhámos todos em grupo, não foi?

Entrevistada (F.): *Daquele frasco...*

Entrevistadora: Do frasco, sim! Fizemos assim atividades diferentes, não foi? E planeamos juntas! Porque é que gostaste disso? De termos planeado juntas e trabalhado juntas...

Entrevistada (F.): *Porque eu adoro trabalhar e pude trabalhar em grupo e fazer coisas diferentes e giras!*

Entrevistadora: Porque adoras trabalhar... E diz-me uma coisa, qual é que foi a atividade que gostaste mais de fazer? Sobre as emoções...

Entrevistada (F.): *A do frasco!*

Entrevistadora: Foi? Foi a do frasco? A experiência do frasco da calma? [acena afirmativamente, entusiasmada] Então e porquê?

Entrevistada (F.): *Porque tem purpurina e é fácil para fazer!*

Entrevistadora: Foi fácil de fazer, mas... Foi fácil de fazer quando soubeste a receita... [acena afirmativamente] Antes da receita parecia difícil...

Entrevistada (F.): *Sim!*

Entrevistadora: Então e qual é que foi a que gostaste menos?

Entrevistada (F.): *Foi a que não parava de voar!*

Entrevistadora: De voar?

Entrevistada (F.): *Aqueles papelinhos não paravam de voar!*

Entrevistadora: Quando fizemos a atividade [de Educação Física] lá fora, mas depois acabámos por fazer cá dentro, não foi?

Entrevistada (F.): *Sim!*

Entrevistadora: Então foi quando estávamos lá fora a tentar montar o percurso... Mas depois fizemos essa atividade e correu bem!

Entrevistada (F.): *Sim! Mas foi por termos tentado fazer lá fora!*

Entrevistadora: Ok. Já acabámos a entrevista, obrigada!

- **Criança Am.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto... Consegues-me dizer então o que é que são as emoções? O que é que são para ti as emoções?

Entrevistada (Am.): *As emoções para mim são... Para percebermos o mundo... Para percebermos como os outros se sentem e como nós nos sentimos...*

Entrevistadora: Ok, muito bem... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistada (Am.): *A alegria, a repulsa, a tristeza, o medo e a raiva!*

Entrevistadora: Muito bem, e já sentiste todas essas emoções?

Entrevistada (Am.): *Sim!*

Entrevistadora: Sim? Quando é que tu ficas feliz?

Entrevistada (Am.): *Quando estou com os amigos e quando a mãe e o pai me dão um presente do trabalho!*

Entrevistadora: Ai que bom! E triste? Quando é que ficas triste?

Entrevistada (Am.): *Quando os... Quando os amigos, quando os amigos, quando os meus amigos não querem ser mais meus amigos, nem querem brincar comigo!*

Entrevistadora: Pois, aí ficas triste... Então e quando é que ficas zangada?

Entrevistada (Am.): *Quando eles, quando eles me empurram, me batem e me tiram o brinquedo... Sem pedir!*

Entrevistadora: Sem pedir... E tens medo de alguma coisa?

Entrevistada (Am.): *Sim...*

Entrevistadora: Do quê?

Entrevistada (Am.): *Das cobras...*

Entrevistadora: Das cobras? Elas metem medo... E repulsa? Tens repulsa de alguma coisa?

Entrevistada (Am.): *Brócolos!*

Entrevistadora: Dos brócolos... Diz-me uma coisa, achas que num dia... Achas que num dia, num só dia, podemos sentir todas estas emoções?

Entrevistada (Am.): *Sim...*

Entrevistadora: Sim? Porquê?

Entrevistada (Am.): *Por causa que temos muitas alturas...*

Entrevistadora: Num dia existem vários momentos, é isso? [acena afirmativamente com a cabeça] Pois... E achas importante termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistada (Am.): *Sim!*

Entrevistadora: Sim? Porquê? Porque é que foi importante para ti trabalharmos sobre as emoções?

Entrevistada (Am.): *Para mim por causa que eu queria aprender! E agora consigo explicar o que são!*

Entrevistadora: Muito bem... Então e gostaste da forma como trabalhámos as emoções?

Entrevistada (Am.): *Sim!*

Entrevistadora: Nós fizemos várias atividades, não foi? Trabalhámos todos juntos... Porque é que gostaste dessa forma de trabalhar?

Entrevistada (Am.): *Por causa que eu me diverti!*

Entrevistadora: Divertiste-te?

Entrevistada (Am.): *Sim e decidi muita coisa!*

Entrevistadora: Sim... Então e qual é que foi a atividade que fizeste que gostaste mais?

Entrevistada (Am.): *Foi do teatro!*

Entrevistadora: Do teatro? A atividade final? Foi a que gostaste mais... Porquê?

Entrevistada (Am.): *Por causa que... Por causa que eu apresentei aos outros meninos o que é que são as emoções!*

Entrevistadora: Muito bem... Faz sentido, estiveste a explicar aos outros... Os outros ficaram a saber mais graças a ti, muito bem! Então e a que gostaste menos? Qual é que foi a atividade que gostaste menos?

Entrevistada (Am.): *Daquela da surpresa da dança!*

Entrevistadora: Mas aí foi só uma surpresa, não podemos considerar uma atividade... Aí foi uma surpresa porque vocês estavam a portar-se bem e nós decidimos por música, não foi? Para vocês dançarem... Mas das atividades que nós fizemos sobre as emoções, qual é que foi a que gostaste menos?

Entrevistada (Am.): *De nenhuma!*

Entrevistadora: Gostaste de todas? [acena afirmativamente com a cabeça] Pronto, está bem... Obrigada pelo teu tempo, a nossa entrevista termina por aqui.

- **Criança Mi.**

Entrevistadora: Então vamos lá começar... Agora que já concluímos o projeto, já terminamos as atividades todas sobre as emoções, consegues-me dizer o que é que são? O que é que são as emoções?

Entrevistado (Mi.): *As emoções são... para ajudar!*

Entrevistadora: Para ajudar? Consegues explicar-te melhor?

Entrevistado (Mi.): *Ajudam os meninos... Quando os meninos aleijam-se, as emoções ajudam... Porque ele começa a chorar e nós vemos que ele está triste e ajudamos!*

Entrevistadora: Então e que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (Mi.): *Conheço... Conheço o amarelo...*

Entrevistadora: Como é que se chama o amarelo? A emoção dessa cor?

Entrevistado (Mi.): *A felicidade!*

Entrevistadora: Ok...

Entrevistado (Mi.): *A tristeza e a repulsa...*

Entrevistadora: Certo... Mais alguma?

Entrevistado (Mi.): *E a raiva!*

Entrevistadora: Falta-te uma... Qual é aquela emoção de cor roxa?

Entrevistado (Mi.): *O medo!*

Entrevistadora: O medo! Então e já sentiste todas essas emoções? Já sentiste felicidade, tristeza, raiva, medo, repulsa... [a criança acena afirmativamente] Já? Então e quando é que ficas feliz, por exemplo?

Entrevistado (Mi.): *Quando eu gosto de brincar com os meus amigos...*

Entrevistadora: Então e triste?

Entrevistado (Mi.): *Quando, quando eu me magoo-me...*

Entrevistadora: E quando é que ficas zangado?

Entrevistado (Mi.): *Se alguém chatear-me comigo...*

Entrevistadora: Se alguém se chateia contigo... E quando é que tens medo de alguma coisa?

Entrevistado (Mi.): *Eu tenho medo de crocodilos...*

Entrevistadora: Então e repulsa? Tens repulsa de alguma coisa?

Entrevistado (Mi.): *Eu já tinha dito...*

Entrevistadora: Mas eu agora já não me lembro... Achas que me podes dizer outra vez? Podes ter mudado, podes ter repulsa de outra coisa diferente...

Entrevistado (Mi.): *Quando eu vejo espinafres!*

Entrevistadora: Ok, muito bem... Então e diz-me uma coisa... Achas que num dia inteiro, desde o momento em que tu entras na escola até ao momento em que saís da escola, quando os pais te vêm buscar... Achas que podemos sentir todas estas emoções? [a criança acena afirmativamente com a cabeça] Sim? Porquê?

Entrevistado (Mi.): *Porque a seguir os pais vão tratar de nós...*

Entrevistadora: A seguir os pais vão tratar de nós, certo... Mas, dentro da escola, achas que podemos sentir todas estas emoções? [a criança acena afirmativamente com a cabeça] Porquê?

Entrevistado (Mi.): *Porque pode acontecer alguma coisa que o amigo fica triste ou zangado... Ou feliz, ou com medo... Ou com repulsa.*

Entrevistadora: E tu achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistado (Mi.): *Sim!*

Entrevistadora: Porquê? Porque é que é importante saberes que emoções é que tu sentes?

Entrevistado (Mi.): *Porque se eu não sabia, eu não aprendia... Eu não conseguia dizer o que eu sentia.*

Entrevistadora: Então e gostaste da forma como trabalhámos todos, sobre as emoções? Como trabalhámos juntos, como fizemos coisas que vocês queriam, planeámos juntos...

Entrevistado (Mi.): *Sim, porque pude fazer coisas que eu queria e aprendi muito...*

Entrevistadora: Qual é que foi a atividade que gostaste mais de fazer, sobre as emoções?

Entrevistado (Mi.): *Aquela em que tínhamos que correr e saltar e levar água e depois regámos as plantas e as árvores com essa água...*

Entrevistadora: Então e qual é que foi a que gostaste menos?

Entrevistado (Mi.): *A que gostei menos... A que não gostei... Daquele trabalho, daquele que foi uma atividade difícil, das figuras geométricas, de colocar no arco certo...*

Entrevistadora: Ok, e porque é que foi essa a que gostaste menos?

Entrevistado (Mi.): *Porque foi difícil...*

Entrevistadora: Obrigada, Mi. a nossa entrevista chegou ao fim.

- **Criança S.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto sobre as emoções... Consegues-me dizer o que é que são? O que é que são para ti as emoções?

Entrevistada (S.): *São como nós mostramos aos outros o que estamos a sentir...*

Entrevistadora: E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistada (S.): *A tristeza, o medo, a felicidade, a repulsa e a raiva...*

Entrevistadora: Muito bem... E já sentiste todas essas emoções?

Entrevistada (S.): *Sim...*

Entrevistadora: Dá-me um exemplo de quando ficas feliz...

Entrevistada (S.): *Quando estou com os pais e quando brinco com os amigos...*

Entrevistadora: Muito bem... Então e quando é que ficas triste?

Entrevistada (S.): *Quando alguém não quer brincar comigo ou não me deixa brincar...*

Entrevistadora: Então e zangada?

Entrevistada (S.): *Quando alguém me magoa, me empurra...*

Entrevistadora: Então e tens medo de alguma coisa? [a criança acena afirmativamente] Do quê? De que é que tens medo?

Entrevistada (S.): *De cobras...*

Entrevistadora: De cobras, ok... Então e repulsa, já sentiste repulsa?

Entrevistada (S.): *Sim...*

Entrevistadora: Quando? Quando é que sentes repulsa?

Entrevistada (S.): *Quando vejo alguém a cuspir para o chão e para os outros!*

Entrevistadora: Pois, isso também me dá muita repulsa... Então e tu achas que num dia inteiro, desde o momento em que tu entras na escola até ao momento em que saís da escola, quando os pais te vêm buscar... Achas que podemos sentir todas estas emoções?

Entrevistada (S.): *Sim...*

Entrevistadora: Sim... Porquê?

Entrevistada (S.): *Porque eu posso estar feliz quando chego e depois posso ficar triste ou zangada com os amigos...*

Entrevistadora: Ou podes ter medo...

Entrevistada (S.): *Sim... Ou repulsa!*

Entrevistadora: Exatamente... Então nós podemos sentir várias emoções ao longo do dia, porque pode acontecer alguma coisa que nos deixe assim...

Entrevistada (S.): *Sim...*

Entrevistadora: Muito bem... Então e tu achas importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções? Foi importante, por exemplo, tu saberes que emoções é que existem, como é que nós percebemos que os outros meninos estão tristes ou felizes...

Entrevistada (S.): *Sim, porque assim eu sei explicar e posso ajudar os outros...*

Entrevistadora: Então e tu gostaste da forma como trabalhámos as emoções? Como trabalhámos todos juntos, fizemos coisas que vocês queriam...

Entrevistada (S.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (S.): *Porque fiz coisas que quis e aprendi muito!*

Entrevistadora: E qual é que foi a atividade que gostaste mais de fazer?

Entrevistada (S.): *Gostei muito de escrever as partes das plantas e as várias emoções*

Entrevistadora: Então e qual é que foi a que gostaste menos?

Entrevistada (S.): *A de fazemos ginástica, cá dentro e lá fora com a água...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (S.): *Porque, porque foi cansativo... Mas gostei de ganhar!*

Entrevistadora: Muito bem... Obrigada, a nossa entrevista chegou ao fim.

- **Criança Jé.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto, acerca das emoções... consegues-me dizer o que é que são? O que é que são para ti as emoções?

Entrevistada (Jé.): *A tristeza...*

Entrevistadora: Isso é quais são... Eu estou a perguntar-te o que são...

Entrevistada (Jé.): *São para sabermos quando uma pessoa está triste, ou feliz, ou com medo!*

Entrevistadora: Ok... Então e que emoções é que tu conheces? Que emoções é que tu agora, depois do projeto, conheces?

Entrevistada (Jé.): *A tristeza, o medo, a felicidade, a repulsa e... A raiva.*

Entrevistadora: E já sentiste todas essas emoções?

Entrevistada (Jé.): *Não...*

Entrevistadora: Não? Então tu já sentiste felicidade?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Também... E raiva?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Também... Medo? Já sentiste medo?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: E repulsa?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Também já sentiste repulsa?! Então já sentiste todas?

Entrevistada (Jé.): *Sim! [ri-se]*

Entrevistadora: Então e quando é que... Quando é que tu ficas feliz? Dá-me um exemplo...

Entrevistada (Jé.): *Quando eu vou a uma piscina...*

Entrevistadora: Sim...

Entrevistada (Jé.): *E também quando pulo nos insufláveis! E também quando os palhaços vêm!*

Entrevistadora: Quando os palhaços vêm... Então e triste? Quando é que ficas triste?

Entrevistada (Jé.): *Quando eu me aleijo!*

Entrevistadora: Quando te aleijas...

Entrevistada (Jé.): *Eu no sábado me aleijejei no joelho! Eu estava a pular e a sair e os meninos me empurraram...*

Entrevistadora: Foi? Mas já estás bem, não estás?

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: Ainda bem... Então e quando é que ficas zangada?

Entrevistada (Jé.): *Quando a minha mãe me bate, a quando a minha irmã ralha comigo...*

Entrevistadora: Pois... E tens medo de alguma coisa?

Entrevistada (Jé.): *Sim, eu tenho medo do escuro e também tenho medo dos sonhos maus*

Entrevistadora: Dos sonhos maus... De pesadelos?

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: E repulsa? Tens repulsa de alguma coisa?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Do quê?

Entrevistada (Jé.): *De cocó e também... [faz uma grande pausa] é só!*

Entrevistadora: É só? Então e tu achas que num dia podemos sentir todas estas emoções? [não responde durante algum tempo] Nós por exemplo, um dia aqui na escola... Nós entramos na escola... Podemos sentir felicidade?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Podemos sentir tristeza?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Podemos sentir raiva?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Podemos sentir medo?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: E repulsa?

Entrevistada (Jé.): *Sim, ao almoço!*

Entrevistadora: Então podemos sentir todas as emoções num dia?

Entrevistada (Jé.): *Sim!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Jé.): *[depois de algum tempo a pensar] Porque há uma vez que eu fico feliz com a mãe, ou com os meninos na escola, ou com raiva, ou com repulsa, ou com medo, ou com tristeza...*

Entrevistadora: Então e tu achas-te importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Jé.): *[depois de algum tempo a pensar] Para os meninos aprenderem... Os meninos que não sabem ficam a saber e assim podem ajudar uns aos outros e todos ficamos melhores...*

Entrevistadora: Muito bem... E gostaste da forma como trabalhámos sobre as emoções? Como trabalhámos todos juntos, o facto de termos planeado as atividades juntos..

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Jé.): *Porque pudemos decidir juntos o que íamos fazer e trabalhar juntos e às vezes só contigo!*

Entrevistadora: E qual é que foi a atividade que gostaste mais?

Entrevistada (Jé.): *A do teatro, gostei muito! Desde o início até ao fim, todos bateram palmas e também gostaram, foi muito bom!*

Entrevistadora: Muito bem! E a que gostaste menos?

Entrevistada (Jé.): *Foi a da borracha...*

Entrevistadora: De lançares a borracha?

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: Mas depois gostaste de contruir o gráfico?

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: Então foi só o facto de teres lançado a borracha, é isso?

Entrevistada (Jé.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Jé.): *Porque algumas pessoas não conseguiram...*

Entrevistadora: Ok, obrigada, a nossa entrevista chegou ao fim.

- **Criança Di.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto sobre as emoções, consegues-me dizer o que é que são? O que é que são para ti as emoções? [acena afirmativamente com a cabeça] Então diz-me lá...

Entrevistada (Di.): *Amigas...*

Entrevistadora: As emoções são amigas? É isso?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Porque é que, para que é que achas que servem as emoções?

Entrevistada (Di.): *Para ajudar...*

Entrevistadora: Por isso é que são amigas?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Para ajudar quem?

Entrevistada (Di.): *Percebemos como os amigos se sentem e podemos ajudar...*

Entrevistadora: E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistada (Di.): *A tristeza, a felicidade, a repulsa, o medo e a raiva...*

Entrevistadora: Muito bem... E já sentiste todas essas emoções?

Entrevistada (Di.): *[acena negativamente com a cabeça]*

Entrevistadora: Nunca sentiste todas estas emoções? Por exemplo já sentiste felicidade?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Tristeza?

Entrevistada (Di.): *Sim!*

Entrevistadora: Raiva?

Entrevistada (Di.): *Sim, uma vez a Matilde, daquela sala, ela me empurrou, porque elas estavam a brincar ao Lucas Neto e ela era a aventureira Rosa...*

Entrevistadora: Então tu sentiste-te zangada quando isso aconteceu?

Entrevistada (Di.): *Sim e depois fez uma marca de arranhões...*

Entrevistadora: Ainda por cima aleijou-te?

Entrevistada (Di.): *Sim!*

Entrevistadora: Então tu aí sentiste medo?

Entrevistada (Di.): *Não...*

Entrevistadora: Aí não sentiste... Mas já sentiste noutra altura?

Entrevistada (Di.): *Sim, a Daniela ela sempre me assusta!*

Entrevistadora: Tu ficas assustada com a Daniela?

Entrevistada (Di.): *Sim!*

Entrevistadora: Então e repulsa, já sentiste?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Então já sentiste todas as emoções!?

Entrevistada (Di.): *Sim... Porque o Diego ele às vezes diz para eu cheirar o pé dele!*

Entrevistadora: Então sentes repulsa do pé dele! Ok... Então e quando é que tu ficas feliz, dá-me um exemplo...

Entrevistada (Di.): *Quando estou com os amigos...*

Entrevistadora: Quando estás com os amigos, muito bem... Então e quando é que ficas triste?

Entrevistada (Di.): *Quando alguém... Quando alguém me obriga a correr...*

Entrevistadora: Quando alguém te obriga a correr, ficas triste? É?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Então e zangada?

Entrevistada (Di.): *Quando alguém me empurra.*

Entrevistadora: Muito bem...

Entrevistada (Di.): *E eu faço um arranhão na perna...*

Entrevistadora: Pois, é perfeitamente normal ficares zangada por causa disso... Então e tens medo de alguma coisa? [a criança acena afirmativamente] Do quê? De que é que tens medo?

Entrevistada (Di.): *A Daniela ela sempre na casa-de-banho ela... Um dia, há muito tempo, ela foi lá, na casa-de-banho, eu estava a fazer xixi e ela estava a lutar comigo e eu tive medo! Porque eu nem sei fazer karaté!*

Entrevistadora: Ela estava a lutar contigo!?

Entrevistada (Di.): *Sim e eu não sei fazer lutas nem karaté!*

Entrevistadora: Pois, então sentiste medo da Daniela?

Entrevistada (Di.): *Sim... E ela, às vezes quando quer fazer karaté ela, lá no parque, ela me dá na barriga!*

Entrevistadora: Na barriga?

Entrevistada (Di.): *Sim, e me dói!*

Entrevistadora: Pois, temos que falar com ela... Então e repulsa, já sentiste repulsa?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Há bocado falaste-me do teu irmão, quando ele te pede para cheirar os pés...

Entrevistada (Di.): *Sim, sinto repulsa disso...*

Entrevistadora: Então e tu achas que num dia, num dia inteiro, por exemplo, desde que tu chegas à escola até ao momento em que saís... Achas que podemos sentir todas estas emoções?

Entrevistada (Di.): *Não...*

Entrevistadora: Não... Porquê? Por exemplo, na escola podemos sentir felicidade? [acena afirmativamente com a cabeça] E tristeza? [acena afirmativamente com a cabeça] E raiva?

Entrevistada (Di.): *Eu hoje estava com felicidade, porque o pai ele vai-me dar uma coisa...*

Entrevistadora: Ai é? Olha que bom... Então mas diz-me uma coisa, em relação à pergunta... Desde que nós chegamos à escola até ao momento em que saímos, podemos sentir felicidade? [acena afirmativamente com a cabeça] Podemos sentir tristeza? [acena afirmativamente com a cabeça] E podemos sentir raiva?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Também... E medo?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: E repulsa?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Então podemos sentir todas estas emoções num dia?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Di.): *Porque quando nós chegamos à escola nós podemos ter felicidade, quando nós vamos lá para fora nós podemos sentir tristeza... E quando nós chegamos ao refeitório nós podemos ter a raiva... Ou a repulsa ou o medo...*

Entrevistadora: Então é porque pode acontecer alguma coisa que nos deixe assim... [acena afirmativamente com a cabeça] Ok, muito bem... Então e tu achas importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Di.): *Porque... Porque ajuda os outros!*

Entrevistadora: E tu gostaste da forma como trabalhámos as emoções? Como trabalhámos todos juntos, fizemos coisas que vocês queriam...

Entrevistada (Di.): *Sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (Di.): *Porque me senti feliz a trabalhar em equipa!*

Entrevistadora: Qual é que foi a atividade que gostaste mais de fazer? De todas, qual é que foi a atividade que gostaste mais?

Entrevistada (Di.): *De todas...*

Entrevistadora: De todas! Não houve nenhuma que tenhas gostado menos? [acena afirmativamente com a cabeça] Houve? Então diz-me lá qual é que gostaste menos...

Entrevistada (Di.): *A do ver um filme...*

Entrevistadora: Não gostaste muito de ver o filme sobre as emoções? [acena afirmativamente com a cabeça] Porquê?

Entrevistada (Di.): *Porque... Porque demorava muito tempo...*

Entrevistadora: Então e qual é que foi a atividade que gostaste mais? De todas?

Entrevistada (Di.): *A do teatro!*

Entrevistadora: Porquê? Porque é que foi o teatro a atividade que gostaste mais?

Entrevistada (Di.): *Porque eu gostei muito da felicidade e dos meninos baterem palmas e gostarem também muito do teatro...*

Entrevistadora: Muito bem... Obrigada, a nossa entrevista chegou ao fim.

- **Análise das segundas entrevistas realizadas aos participantes de EPE**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	Perceber se as conceções dos entrevistados, face à temática das emoções, alteraram com o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	A criança (Eu)	<i>“(...) Para percebermos (...) como nós nos sentimos...” (Am.)</i>	1
		A criança e os outros	<i>“(...) mostram como nós nos sentimos... aos outros! [Então as emoções servem para mostrar, aos outros, como nós nos sentimos, é isso?] [acena afirmativamente com a cabeça] (F.)</i> <i>“(...) Para percebermos como os outros se sentem” (Am.)</i> <i>“(...) As emoções são... para ajudar! [Para ajudar? Então explica-me lá como é que é isso?] Ajudam os meninos... Quando os meninos aleijam-se, as emoções ajudam... Porque ele começa a chorar e nós vemos que ele está triste e ajudamos!” (Mi.)</i> <i>“São como nós mostramos aos outros o que estamos a sentir...” (S.)</i>	7

			<p>[Eu estou a perguntar-te o que são...] “(...) <i>são para sabermos quando uma pessoa está triste, ou feliz, ou com medo...</i>” (Jé.)</p> <p>“(...) <i>amigas...</i>” [As emoções são amigas? É isso?] <i>Sim...</i> [Porque é que, para que é que achas que servem as emoções?] <i>Para ajudar...</i> [Por isso é que são amigas?] <i>Sim...</i> [Para ajudar quem?] <i>Percebemos como os amigos se sentem e podemos ajudar...</i>” (Di.)</p> <p>“(...) <i>Porque ajuda os outros!</i>” (Di.)</p>	
		A criança e o mundo envolvente	“(...) <i>As emoções para mim são... Para percebermos o mundo...</i> ” (Am.)	1
	Identificar as emoções que os entrevistados conhecem, após o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	Identificação de todas as emoções trabalhadas durante o projeto	<p>“<i>A repulsa, o medo, a tristeza, a raiva e a felicidade!</i>” (F.)</p> <p>“<i>A alegria, a repulsa, a tristeza, o medo e a raiva!</i>” (Am.)</p> <p>[Então e que emoções é que tu agora conheces?] <i>Conheço... é... conheço o amarelo...</i> [Como é que se chama o amarelo? A emoção dessa cor?] <i>A felicidade!</i> [Ok...] <i>A tristeza e a repulsa... e...</i> [Certo... Mais alguma?] <i>E a raiva!</i> [Falta-te</p>	6

		<p>uma... Qual é aquela emoção de cor roxa?] <i>O medo!</i>” (Mi.)</p> <p>“<i>A tristeza, o medo, a felicidade, a repulsa e a raiva...</i>” (S.)</p> <p>“<i>A tristeza, o medo, a felicidade, a repulsa e... A raiva.</i>” (Jé.)</p> <p>“<i>A tristeza, a felicidade, a repulsa, o medo e a raiva...</i>” (Di.)</p>		
		Não identificação todas as emoções trabalhadas durante o projeto	0	
	Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado todas as emoções trabalhadas durante o plano de ação.	Reconhecimento automático	<p>“[(...) Muito bem, e já sentiste todas essas emoções?] <i>Sim!</i>” (Am.)</p> <p>“[Então e já sentiste todas essas emoções? Já sentiste felicidade, tristeza, raiva, medo, repulsa...] <i>[a criança acena afirmativamente]</i>” (Mi.)</p> <p>“<i>Sim...</i>” (S.)</p>	3

		<p>Reconhecimento com o apoio da aluna estagiária</p>	<p>“[E já sentiste todas essas emoções?] <i>[acena afirmativamente com a cabeça]</i> Menos a repulsa! [Nunca sentiste repulsa!?] <i>[acena negativamente com a cabeça]</i> (...) [Ok... então e repulsa, tens repulsa de alguma coisa?] <i>Só dos espinafres...</i> [(...) Então quando experimentaste espinafres pela primeira vez sentiste repulsa, certo?] [Só uma vez.... [Só uma vez, pronto... Mas então já sentiste, certo?] <i>Já...</i>” (F.)</p> <p>“<i>Não...</i> [Não? Então tu já sentiste felicidade?] <i>Sim!</i> [E tristeza?] <i>Sim!</i> [Também... E raiva?] <i>Sim!</i> [Também... Medo? Já sentiste medo?] <i>Sim!</i> [E repulsa?] <i>Sim!</i> [Também já sentiste repulsa!? Então já sentiste todas?] <i>Sim!</i>” (Jé.)</p> <p>“<i>[acena negativamente com a cabeça]</i> [Nunca sentiste essas emoções todas? Por exemplo já sentiste felicidade?] <i>Sim!</i> [Tristeza?] <i>Sim!</i> [Raiva?] <i>Sim (...)</i> [(...) Já sentiste medo?] (...) <i>Sim...</i> [Então e repulsa, já sentiste?] <i>Sim!</i> [Também, ok! Então já sentiste todas as emoções!?] <i>Sim...</i>” (Di.)</p>	3
		<p>Desconhecimento, mesmo com o apoio da aluna estagiária</p>		0

	<p>Averiguar a capacidade de reflexão dos entrevistados, relativamente às situações em que sentem as várias emoções trabalhadas durante o plano de ação.</p>	<p>Emoção da felicidade</p>	<p>Quando ocorrem festividades</p>	<p>“[(...) então e quando é que ficas feliz?] (...) quando é os meus anos... Quando é Natal” (F.)</p> <p>“(...) quando é Carnaval [ri-se]” (F.)</p> <p>“(...) e quando vamos ao passeio!” (F.)</p> <p>“(...) E também quando pulo nos insufláveis! E também quando os palhaços vêm!” (Jé.)</p>	<p>4</p>
			<p>Na presença da família e amigos</p>	<p>“Quando estou com os amigos” (Am.)</p> <p>“Quando eu gosto de brincar com os meus amigos” (Mi.)</p> <p>“(...) Quando estou com os pais e quando brinco com os amigos” (S.)</p> <p>“(...) quando estou com os amigos” (Di.)</p>	<p>4</p>
			<p>Perante um bem material</p>	<p>“(...) quando a mãe e o pai me dão um presente do trabalho!” (Am.)</p> <p>“Eu hoje estava com felicidade, porque o pai ele vai-me dar uma coisa...” (Di.)</p>	<p>2</p>

			Quando alteram a sua rotina	<i>“Quando eu vou a uma piscina” (Jé.)</i>	1
		Emoção da tristeza	Perante questões emocionais	<i>“(…) quando os meus amigos não querem ser mais meus amigos” (Am.)</i>	3
				<i>“(…) nem querem brincar comigo!” (Am.)</i> <i>“Quando alguém não quer brincar comigo” (S.)</i>	
			Perante questões físicas	<i>“Quando, quando eu me magoo-me...” (Mi.)</i> <i>“Quando eu me aleijo!” (Jé.)</i> <i>“(…) quando alguém me obriga a correr” (Di.)</i>	3
			Perante restrições	<i>“(…) ou [quando alguém] não me deixa brincar...” (S.)</i> <i>“[O que é que acontece para tu ficares triste?] Porque alguém não me deixa brincar e deixa os outros...” (F.)</i>	2

			Perante questões emocionais	<p>“[Ok... E quando é que ficas zangada?] <i>Quando a Am. não me para de chatear-me!</i>” (F.)</p> <p>“<i>Se alguém chatear-me comigo...</i>” (Mi.)</p> <p>“<i>(...) a quando a minha irmã ralha comigo</i>” (Jé.)</p>	3
		Emoção da raiva	Perante questões físicas	<p>“<i>(...) quando eles [os amigos] me empurram, me batem e me tiram o brinquedo... Sem pedir!</i>” (Am.)</p> <p>“<i>(...) quando alguém me magoa, me empurra...</i>” (S.)</p> <p>“<i>Quando a minha mãe me bate (...)</i>” (Jé.)</p> <p>“<i>Quando alguém me empurra (...) e eu faço um arranhão na perna</i>” (Di.)</p> <p>“<i>Sim, uma vez a Matilde, aquela sala, ela me empurrou (...)</i>” (Di.)</p>	5

		Emoção do medo	Perante animais	<p>“[(...) Não tens medo de nada?] <i>Só às vezes, mas eu só tenho medo das aranhas grandes (...)</i>” (F.)</p> <p>“<i>Das cobras...</i>” (Am.)</p> <p>“<i>Eu tenho medo de crocodilos...</i>” (Mi.)</p> <p>“<i>(...) de cobras...</i>” (S.)</p>	4
			Perante pessoas	<p>“<i>A Daniela (...) ela estava a lutar comigo e eu tive medo!</i>” (Di.)</p> <p>“<i>Sim... a Daniela ela sempre me assusta</i>” (Di.)</p>	2
			Perante a ausência de luz	<p>“<i>(...) eu tenho medo do escuro</i>” (Jé.)</p>	1
			Perante pesadelos	<p>“<i>(...) e também tenho medo dos sonhos maus</i>” (Jé.)</p>	1
		Emoção da repulsa	Perante legumes	<p>“[Ok... Então e repulsa, tens repulsa de alguma coisa?] <i>Só dos espinafres...</i>” (F.)</p> <p>“<i>Brócolos!</i>” (Am.)</p> <p>“<i>Quando eu vejo espinafres!</i>” (Mi.)</p>	3

			Quando são observadas determinadas ações	“Quando vejo alguém a cuspir... para o chão e para os outros!” (S.)	1
			Perante sujidade	“De cocó e também... [faz uma grande pausa] é só!” (Jé.) “Sim... Porque o Diego ele às vezes diz para eu cheirar o pé dele!” (Di.)	2
	Descobrir as conceções dos entrevistados relativamente à forma como sentimos as várias emoções.	Possibilidade e de o ser humano sentir várias emoções num só dia	Devido às diferentes ações das pessoas	“Sim! (...) [depois de algum tempo a pensar] Porque há uma vez que eu fico feliz com a mãe, ou com os meninos na escola, ou com raiva, ou com repulsa, ou com medo, ou com tristeza...” (Jé.) “(...) e depois posso ficar triste ou zangada com os amigos...” (S.) “Sim... (...) Porque um... Um amigo faz uma coisa que nós quisermos, um amigo diz uma coisa que nós ficamos felizes, ou tristes, ou zangados, ou com repulsa ou com medo!” (F.) “[a criança acena afirmativamente com a cabeça] (...) Porque pode acontecer alguma	4

				<i>coisa que o amigo fica triste ou zangado... Ou feliz, ou com medo... Ou com repulsa.” (Mi.)</i>	
			Perante a alteração do local	<i>“(…) Sim... (….) Porque quando nós chegamos à escola nós podemos ter felicidade, quando nós vamos lá para fora nós podemos sentir tristeza... E quando nós chegamos ao refeitório nós podemos ter a raiva... ou a repulsa ou o medo...” (Di.)</i>	1
			Perante diferentes espaços de tempo	<i>“Sim... (….) Por causa que temos muitas alturas... [Num dia existem vários momentos, é isso?] [acena afirmativamente com a cabeça]” (Am.)</i> <i>“Porque eu posso estar feliz quando chego [à escola]” (S.)</i>	1
		Impossibilidade de o ser humano sentir várias emoções num só dia			0
	Averiguar as razões dos entrevistados relativamente à importância ou não de se ter desenvolvido aprendizagens em torno	Importância	Desenvolvimento de novos saberes	<i>“(…) e agora já sei dizer o que sinto e o que os amigos sentem!” (F.)</i> <i>“Sim! (….) Porque se eu não sabia, eu não aprendia... Eu não conseguia dizer o que eu sentia.” (Mi.)</i>	3

da temática das emoções				<p><i>“Sim... (...) [depois de algum tempo a pensar] Para os meninos aprenderem... Os meninos que não sabem ficam a saber” (Jé.)</i></p> <p><i>“(...) e aprendi muito!” (S.)</i></p>	
			Envolvimento	<p><i>“Sim! (...) Porque eu queria aprender” (F.)</i></p> <p><i>“Sim! Para mim por causa que eu queria aprender!” (Am.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque fiz coisas que quis” (S.)</i></p>	3
			Solidariedade	<p><i>“(...) e assim podem ajudar uns aos outros e todos ficamos melhores...” (Jé.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque ajuda os outros!” (Di.)</i></p>	2
			Sem importância		0
Perceber de que forma o uso da MTP revela um contributo para os entrevistados, na aprendizagem das emoções.	Gostou da forma como se trabalhou	Desenvolvimento de saberes	<p><i>“Sim! (...) Porque antes não sabia o que eram as emoções! (F.)</i></p> <p><i>“Sim, porque (...) aprendi muito...” (Mi.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque (...) aprendi muito!” (S.)</i></p>	3	

			Trabalho colaborativo	<p><i>“Porque (...) pude trabalhar em grupo” (F.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque me senti feliz a trabalhar em equipa!” (Di.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque pudemos trabalhar juntos e às vezes só contigo...” (Jé.)</i></p>	3
			Envolvimento	<p><i>“Porque eu adoro trabalhar” (F.)</i></p> <p><i>“Por causa que eu me diverti! [Divertiste-te?] Sim e decidi muita coisa!” (Am.)</i></p> <p><i>“Sim, porque pude fazer coisas que eu queria” (Mi.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque fiz coisas que quis” (S.)</i></p> <p><i>“Sim... (...) Porque pudemos decidir juntos o que íamos fazer” (Jé.)</i></p>	5
			Atividades diversificadas	<p><i>“Porque pude (...) fazer coisas diferentes e giras!” (F.)</i></p>	1

		Não gostou da forma como se trabalhou		0
Averiguar o tipo de atividades que suscitaram maior e menor interesse junto dos entrevistados e o porquê.	Maior interesse	Área do Conhecimento do Mundo	“ <i>A do frasco! [Foi? Foi a do frasco? A experiência do frasco da calma?] [acena afirmativamente, entusiasmada] [Então e porquê?] Porque tem purpurina e é fácil para fazer!</i> ” (F.)	1
		Domínio da Educação Artística	“ <i>(...) foi do teatro! (...) Por causa que... por causa que eu apresentei aos outros meninos o que é que são as emoções!</i> ” (Am.) “ <i>A do teatro, gostei muito! Desde o início até ao fim, todos bateram palmas e também gostaram, foi muito bom!</i> ” (Jé.) “ <i>A do teatro! (...) Porque eu gostei muito da felicidade e dos meninos baterem palmas e gostarem também muito do teatro...</i> ” (Di.)	3
		Domínio da Educação Física	“ <i>Aquela em que tínhamos que correr e saltar e levar água e depois regámos as plantas e as árvores com essa água...</i> ” (Mi.)	1
		Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	“ <i>Gostei muito de escrever as partes das plantas e as várias emoções</i> ” (S.)	1

			Nenhuma		0
		Menor interesse	Domínio da Educação Física	<p><i>“A de fazemos ginástica, cá dentro e lá fora com a água... (...) Porque foi cansativo... Mas gostei de ganhar...” (S.)</i></p> <p><i>“Foi a da borracha... (...) [Foi do facto de teres lançado a borracha, é isso?] Sim... (...) Porque algumas pessoas não conseguiram...” (Jé.)</i></p>	2
	Domínio da Matemática		<i>“Daquele trabalho, daquele que foi uma atividade difícil, das figuras geométricas, de colocar no arco certo...” (Mi.)</i>	1	
	Domínio da Educação Artística		<i>“A do ver um filme... [Não gostaste muito de ver o filme sobre as emoções?] [acena afirmativamente com a cabeça] [Porquê?] Porque demorava muito tempo...” (Di.)</i>	1	
	Nenhuma		<p><i>“Foi a que não parava de voar! [De voar?] Aqueles papelinhos não paravam de voar! (...) [Quando fizemos a atividade [de Educação Física] lá fora, mas depois acabámos por fazer cá dentro, não foi?] Sim! Mas foi por termos tentado fazer lá fora!” (F.)</i></p> <p><i>“De nenhuma! [Gostaste de todas?] [acena afirmativamente com a cabeça]” (Am.)</i></p>	2	

Apêndice J – Guião, transcrição e análise das segundas entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB

- **Guião das entrevistas**

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
Bloco 1 – Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial dos dados.</p>	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do telemóvel; explicitar os objetivos da investigação; colocar a entrevistada na situação de colaboradora; garantir o anonimato dos dados, entregando um formulário de consentimento informado, lendo-o; explicar o procedimento.	
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	Perceber se as conceções dos entrevistados, face à temática das emoções, alteraram com o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	Agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são?	O que são para ti as emoções?
	Identificar as emoções que os entrevistados conhecem, após o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	Que emoções é que tu agora conheces?	

	<p>Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o facto de já terem experienciado todas as emoções trabalhadas durante o plano de ação.</p>	<p>Já sentiste todas essas emoções?</p>	<p>Caso o entrevistado responda que não, elucidá-lo com alguns exemplos – Já sentiste felicidade? Tristeza? Raiva? Medo? Repulsa?</p>
	<p>Averiguar a capacidade de reflexão dos entrevistados, relativamente às situações, em que sentem as várias emoções trabalhadas durante o plano de ação.</p>	<p>Quando é que ficas feliz? E triste? E quando é que ficas zangado? Tens medo de alguma coisa? E repulsa?</p>	
	<p>Descobrir as conceções dos entrevistados relativamente à forma como sentimos as várias emoções.</p>	<p>Achas que num dia podemos sentir todas essas emoções? Porquê?</p>	<p>Num dia podemos sentir tristeza, alegria, raiva, medo e repulsa? Porquê?</p>
	<p>Averiguar as razões dos entrevistados relativamente à importância ou não de se ter desenvolvido aprendizagens em torno da temática das emoções</p>	<p>Achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções? Porquê?</p>	<p>É importante saberes que emoções podes sentir? E saberes explicar isso? É importante perceberes como é que os teus amigos ficam quando sentem as várias emoções</p>

			que trabalhámos? Porquê?
	Perceber de que forma o uso da MTP revela um contributo para os entrevistados, na aprendizagem das emoções.	Gostaste da forma como trabalhámos as emoções? Porquê?	Gostaste de como trabalhámos todos juntos? E do facto de termos feito várias atividades que vocês queriam e de me terem ajudado a planeá-las? Porquê?
	Averiguar o tipo de atividades que suscitaram maior e menor interesse junto dos entrevistados e o porquê.	Qual foi a atividade que fizeste, que gostaste mais? Porquê? E a que gostaste menos? Porquê?	

Transcrição das segundas entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB

- **Criança B.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto acerca das emoções... Eu gostaria de saber o que são para ti as emoções?

Entrevistado (B.): *As emoções são as várias formas de nós reagirmos a diferentes situações... Acontece alguma coisa e muito rapidamente é enviada uma mensagem para a nossa cabeça, para o nosso cérebro, e depois este manda o nosso corpo agir... E depois podemos sorrir, chorar, ficar com raiva e assim...*

Entrevistadora: Muito bem... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (B.): *Conheço... A alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a aversão, a ternura, o ódio, a hostilidade, o desalento, a compaixão, a confusão... O alívio, a serenidade, o desamparo e acho que só...*

Entrevistadora: E tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistado (B.): *Sim, praticamente todas, mas sobretudo a alegria e a ternura!*

Entrevistadora: Quando é que sentiste alegria?

Entrevistado (B.): *Sempre que a minha mãe brinca comigo!*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistado (B.): *Senti muita tristeza quando os meus bisavós morreram...*

Entrevistadora: É normal, gostavas muito deles... E raiva?

Entrevistado (B.): *Sim... Quando me lembro deles ainda fico um pouco triste...*

Entrevistadora: É normal querida... Achas que podemos continuar?

Entrevistado (B.): *Sim professora Ana!*

Entrevistadora: Quando é que sentes ou sentiste raiva?

Entrevistado (B.): *Quando a minha mãe grita comigo! Eu não gosto de ouvir ninguém gritar!*

Entrevistadora: E quando é que sentes medo?

Entrevistado (B.): *O meu maior medo é perder a minha família...*

Entrevistadora: Acho que todos nós temos esse medo, B....É normal termos medo de perdermos alguém de quem gostamos tanto...

Entrevistado (B.): *Pois...*

Entrevistadora: Também já sentiste aversão, B.?

Entrevistado (B.): *Sim, sobretudo quando vou ao parque com a minha cadela e vejo o jardim cheio de cocos! As pessoas não apanham, mas tem que se apanhar!*

Entrevistadora: Exatamente... Agora podes escolher outras duas emoções que conheças e dizeres-me uma situação em que já as tenhas sentido?

Entrevistado (B.): *Sim! Portanto eu sinto alívio sempre que recebo um teste e tenho uma boa nota e também sinto muita ternura sempre que a minha avó me dá muitos beijinhos!*

Entrevistadora: Que bom... Diz-me uma coisa, B.... Achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhámos no nosso projeto?

Entrevistado (B.): *Sim, podemos!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (B.): *Então porque podemos sentir várias emoções ao mesmo tempo e um dia é muito grande, podem acontecer muitas coisas e fazer com que nós tenhamos várias emoções!*

Entrevistadora: Muito bem... Achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistado (B.): *Sim, muito!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (B.): *Porque aprendi coisas que não sabia e agora sou capaz de me explicar melhor e perceber melhor as outras pessoas, as atitudes que às vezes têm...*

Entrevistadora: E gostaste da forma como trabalhámos este tema?

Entrevistado (B.): *Sim, muito! Foi divertido, fiz atividades muito giras e que nunca tinha feito e pude trabalhar várias vezes com os meus colegas.*

Entrevistadora: Qual foi a atividade que gostaste mais de fazer?

Entrevistado (B.): *Todas, mas sobretudo as de Expressões!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (B.): *Porque eu gosto muito de desenhar, pintar, e também gostei muito de fazer os teatros e a educação física em casa!*

Entrevistadora: Muito bem... Então e a atividade que gostaste menos de realizar, qual foi?

Entrevistado (B.): *Não sei... Eu acho que gostei de todas... O que fizemos nas aulas virtuais tinha sido mais giro fazermos igual na escola com os meus colegas e contigo, mas esta doença aconteceu...*

Entrevistadora: Pois, se não tivesse havido este problema teria sido diferente...

Entrevistado (B.): *Sim, mas também gostei de passar mais tempo com a minha família...*

Entrevistadora: Foi talvez o principal aspeto positivo... Então não houve nenhuma atividade que não tenhas gostado?

Entrevistado (B.): *Não, gostei de todas.*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada, B., chegámos ao fim da nossa entrevista.

- **Criança D.**

Entrevistadora: Achas que, agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são?

Entrevistado (D.): *Sim, consigo! As emoções são como pequenas bolinhas, muito pequeninas, que existem no nosso cérebro e que, quando algo acontece, são enviadas mensagens para o nosso corpo reagir!*

Entrevistadora: Muito bem... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (D.): *Conheço o ódio, a ternura, a hostilidade, o desalento, a compaixão, o alívio, a serenidade, o desamparo, a confusão, a alegria, a ira ou raiva, a tristeza... O medo e a repulsa ou aversão!*

Entrevistadora: Fantástico, D.! E tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistado (D.): *Sim, várias vezes!*

Entrevistadora: Que emoções é que tu já sentiste?

Entrevistado (D.): *Já senti sobretudo tristeza, raiva, alegria, serenidade, alívio, repulsa, compaixão e ternura! E também já senti medo e repulsa!*

Entrevistadora: Dá-me um exemplo de quando sentes alegria ou de quando sentiste alegria...

Entrevistado (D.): *Eu senti imensa alegria quando ganhei a Nintendo Switch e a PS4 no Natal!*

Entrevistadora: E raiva, quando é que sentiste raiva?

Entrevistado (D.): *Quando o meu irmão não brinca comigo...*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistado (D.): *A vez em que me senti mais triste foi quando o meu pai foi embora e se separou da minha mãe...*

Entrevistadora: Pois, é normal sentires-te assim, apesar de já ter sido há algum tempo...

Entrevistado (D.): *Sim... Agora já estou habituado.*

Entrevistadora: Posso te fazer mais algumas perguntas?

Entrevistado (D.): *Sim, claro professora!*

Entrevistadora: Podes-me dar agora um exemplo de quando tenhas sentido repulsa?

Entrevistado (D.): *Sim! Eu senti imensa repulsa quando tentei comer o queijo camembert e não gostei nada!*

Entrevistadora: Então e com medo?

Entrevistado (D.): *Quando estava à espera de receber algum teste e depois quando o recebi senti alívio porque tive uma boa nota!*

Entrevistadora: Muito bem... Tu há pouco disseste-me várias emoções que costumavas sentir... Podes escolher outras duas emoções e dizeres-me uma situação em que já as tenhas sentido?

Entrevistado (D.): *Sim! Então eu agora que tenha uma gata, sinto imensa ternura e serenidade sempre que a vejo e lhe faço festinhas, ela é muito fofinha e tem imenso pelo!*

Entrevistadora: Sim, eu já a vi, é realmente muito fofinha!

Entrevistado (D.): *Pois é! Uma outra emoção que eu posso dizer é... Talvez o ódio...*

Entrevistadora: Quando é que sentiste ódio?

Entrevistado (D.): *Quando eu fiz 8 anos e o meu pai não foi ao meu jantar de aniversário...*

Entrevistadora: É normal teres-te sentido assim...

Entrevistado (D.): *Eu sei, mas pronto já passou...*

Entrevistadora: D. diz-me uma coisa, achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhámos no nosso projeto?

Entrevistado (D.): *Sim, claro que sim!*

Entrevistadora: Porque é que achas isso?

Entrevistado (D.): *Então porque podem acontecer determinadas situações que fazem com que nós sintamos várias emoções ao mesmo tempo ou ao longo do dia... Nós estamos sempre a sentir emoções!*

Entrevistadora: Muito bem... Estamos quase a chegar ao fim... Tu achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistado (D.): *Sim, muito!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (D.): *Porque antes não sabia quase nada sobre este assunto e agora sei bastante! Consigo explicar a alguém o que são e como me sinto e também consigo perceber melhor as outras pessoas!*

Entrevistadora: E gostaste da forma como trabalhámos este tema?

Entrevistado (D.): *Sim!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (D.): *Porque fizemos atividades muito divertidas e que nunca tinha feito e senti que as dúvidas que tinha no início deixaram de existir!*

Entrevistadora: Consegues-me dizer qual foi a atividade que gostaste mais de fazer? E porquê?

Entrevistado (D.): *Eu gostei de todas, é muito difícil escolher... Mas acho que as atividades onde tivemos que dramatizar foram muito divertidas!*

Entrevistadora: E qual é que foi a atividade que gostaste menos de fazer?

Entrevistado (D.): *Hum... Não sei, acho que tinha preferido fazer as atividades que fizemos em casa na escola, mas é só isso... Eu gostei de fazer todas, mas acho que teria gostado muito mais se tivesse-as feito na escola com os meus colegas, contigo e com a professora Vera...*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada, D.! Terminámos a nossa entrevista.

- **Criança Gu.**

Entrevistadora: Achas que, agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são?

Entrevistado (Gu.): *Sim... As emoções são mensagens que o nosso cérebro manda para o nosso corpo e depois ele reage conforme a mensagem... Podemos sorrir, chorar e assim.*

Entrevistadora: Muito bem... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (Gu.): *As emoções que eu conheço são a alegria, a raiva, o medo, a aversão, a tristeza, o ódio, a ternura, hostilidade, desalento... Compaixão, serenidade, alívio, confusão e o desalento...*

Entrevistadora: Muito bem, Gu.! E tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistado (Gu.): *Sim, já senti raiva, alegria, medo, tristeza, ódio, aversão e alívio...*

Entrevistadora: Quando é que sentiste alegria?

Entrevistado (Gu.): *Quando o meu amigo quis jogar futebol comigo.*

Entrevistadora: E raiva, quando é que sentiste raiva?

Entrevistado (Gu.): *Quando os meus amigos não paravam de dizer que eu não conseguia vencer...*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistado (Gu.): *Tristeza... Eu fico triste quando fico de castigo e também quando magoei-me na perna, na escola!*

Entrevistadora: Sim, eu lembro-me disso. Tiveste uma grande queda...

Entrevistado (Gu.): *Sim, mas agora já estou bem!*

Entrevistadora: Quando é que sentes ou sentiste medo?

Entrevistado (Gu.): *Quando tive um pesadelo, aí numas noites atrás!*

Entrevistadora: Então e aversão?

Entrevistado (Gu.): *Quando a minha mãe dá-me comida que eu não gosto...*

Entrevistadora: Muito bem... Tu há pouco disseste-me outras emoções que costumavas sentir... Podes escolher outras duas emoções e dizeres-me uma situação em que já as tenhas sentido?

Entrevistado (Gu.): *Sim, acho que sim... Eu senti alívio quando o meu teste acabou... E já não me lembro das outras emoções que eu falei...*

Entrevistadora: Também falaste na emoção ódio...

Entrevistado (Gu.): *Sim, ódio... Eu senti muito ódio quando soube que ia ter que ficar em casa, por causa do Covid-19...*

Entrevistadora: Pois, é normal teres-te sentido assim...

Entrevistado (Gu.): *Sim...*

Entrevistadora: Diz-me uma coisa, achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhámos no nosso projeto?

Entrevistado (Gu.): *Sim... Sim, podemos.*

Entrevistadora: Porque é que achas isso?

Entrevistado (Gu.): *Porque estão sempre a acontecer coisas diferentes, todas as horas, até minutos, acontecem coisas diferentes e essas coisas podem fazer com que nós tenhamos várias emoções.*

Entrevistadora: Muito bem... Tu achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções? [acena afirmativamente com a cabeça] Porquê?

Entrevistado (Gu.): *Porque assim aprendi mais, agora sei mais coisas e consigo explicar melhor o que sinto...*

Entrevistadora: E gostaste da forma como trabalhámos este tema?

Entrevistado (Gu.): *Sim.*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (Gu.): *Porque acho que aprendemos mais rápido! Como foi divertido, sinto que aprendi mais e mais rápido!*

Entrevistadora: Consegues-me dizer qual foi a atividade que gostaste mais de fazer? E porquê?

Entrevistado (Gu.): *Eu adorei fazer o Sukha!*

Entrevistadora: O pássara em origami? Porquê?

Entrevistado (Gu.): *Sim, porque nunca tinha feito origami e foi muito giro pegar num quadrado e depois de dobrar várias vezes ter um pássaro!*

Entrevistadora: Muito bem... Então e a atividade que gostaste menos de realizar, qual foi?

Entrevistado (Gu.): *Hum... Acho que os teatros...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (Gu.): *Porque eu tive um pouco de vergonha... Mais ao início, depois senti-me melhor...*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada, Gu.! Chegámos ao fim da nossa entrevista.

- **Criança Ra.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são? O que são as emoções?

Entrevistado (Ra.): *As emoções são... São... Quando alguma coisa nos acontece, são enviadas mensagens para o nosso cérebro e depois ele diz ao nosso corpo o que é que temos que fazer, e isto é tudo muito, muito rápido!*

Entrevistadora: Muito bem... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (Ra.): *As emoções que eu conheço agora são a tristeza, o medo, a alegria, a raiva, a ternura, o ódio, a hostilidade, o desalento, o alívio e a serenidade... E também a aversão!*

Entrevistadora: Muito bem... E tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistado (Ra.): *Sim, já senti alívio, alegria, tristeza, raiva, medo, ódio, ternura, aversão...*

Entrevistadora: Quando é que sentiste alegria?

Entrevistado (Ra.): *Quando estávamos perto da Páscoa...*

Entrevistadora: E raiva?

Entrevistado (Ra.): *Quando houve esta doença... O Covid-19...*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistado (Ra.): *Tristeza senti quando soube que estava sem aulas na escola até ao fim do ano...*

Entrevistadora: Ok... Quando é que sentes ou sentiste medo?

Entrevistado (Ra.): *Quando houve um caso no lar da minha avó...*

Entrevistadora: Deves ter ficado muito assustada...

Entrevistado (Ra.): *Sim, mas está tudo até agora...*

Entrevistadora: Disseste-me que também já sentiste aversão, não foi?

Entrevistado (Ra.): *Sim... Eu não gosto muito de ervilhas, sinto aversão a elas...*

Entrevistadora: Muito bem... Tu há pouco disseste-me outras emoções que costumavas sentir... Podes escolher outras duas emoções e dizeres-me uma situação em que já as tenhas sentido?

Entrevistado (Ra.): *Sim, mas já não me lembro quais é que eu disse...*

Entrevistadora: Falas-te na emoção alívio, ternura, ódio...

Entrevistado (Ra.): *Ok, então eu senti alívio quando começámos a ter aulas pela Internet... Senti ternura quando o meu primo nasceu... E ódio... Quando a minha irmã desmanchou a minha cama e depois eu tive que a arrumar outra vez!*

Entrevistadora: Muito bem... Achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhámos no nosso projeto?

Entrevistado (Ra.): *Sim, acho que sim...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (Ra.): *Porque podemos sentir mais do que uma emoção ao mesmo tempo... E podem acontecer várias coisas diferentes e nós termos várias emoções diferentes... Um dia é muito tempo!*

Entrevistadora: Muito bem... Achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistado (Ra.): *Sim, porque aprendi coisas novas e pude praticar várias coisas!*

Entrevistadora: E gostaste da forma como trabalhámos este tema?

Entrevistado (Ra.): *Sim, porque fiz atividades muito divertidas e gostei muito de aprender e trabalhar com os meus colegas, isto quando tínhamos aulas na escola...*

Entrevistadora: Pois, em casa tivemos que nos adaptar, não foi?

Entrevistado (Ra.): *Sim, mas gostei à mesma...*

Entrevistadora: Qual foi a atividade que gostaste mais de fazer?

Entrevistado (Ra.): *Acho que aquela das lãs... De colarmos nas cabeças e também as dramatizações!*

Entrevistadora: Porquê é que foram essas as que gostaste mais de fazer?

Entrevistado (Ra.): *Porque nunca tinha feito nada igual e foi muito divertido!*

Entrevistadora: Muito bem... Então e a atividade que gostaste menos de realizar, qual foi?

Entrevistado (Ra.): *Não sei... Acho que não houve assim nenhuma que não tenha gostado... As que fizemos em casa teria sido mais giro fazermos na escola, mas depois aconteceu isto da doença...*

Entrevistadora: Ok, obrigada, Ra.! Chegámos ao fim da nossa entrevista.

- **Criança Ri.**

Entrevistadora: Agora que já concluímos o projeto acerca das emoções, consegues-me dizer o que são?

Entrevistado (Ri.): *As emoções são mensagens que o nosso cérebro envia para o nosso corpo, para ele saber como tem de agir... Se temos que fugir, sorrir, chorar...*

Entrevistadora: Muito bem... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (Ri.): *As emoções que eu conheço agora são a alegria, a raiva, o medo, a tristeza, a aversão, o ódio, a ternura, a hostilidade, o desalento, a compaixão, a serenidade, o alívio... A confusão, a ira que é igual à raiva e... E o desamparo!*

Entrevistadora: Muito bem Ri... E tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistado (Ri.): *Sim, já senti praticamente todas!*

Entrevistadora: Quando é que sentiste alegria?

Entrevistado (Ri.): *Quando vi o vídeo da primeira aula virtual, queria dizer que íamos continuar a trabalhar sobre as emoções!*

Entrevistadora: Que bom! E raiva?

Entrevistado (Ri.): *Quando a minha irmã destruiu a minha casa de legos...*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistado (Ri.): *Sinto-me triste sempre que os meus amigos não deixam brincar outros meninos ou se chateiam entre eles...*

Entrevistadora: Ok... Quando é que sentes ou sentiste medo?

Entrevistado (Ri.): *Sempre que estou às escuras, tenho medo do escuro...*

Entrevistadora: Também já sentiste aversão?

Entrevistado (Ri.): *Sim! Houve uma vez que o meu pai deu-me batata doce e eu não gostei nada!*

Entrevistadora: Muito bem... Agora podes escolher outras duas emoções que conheças e dizeres-me uma situação em que já as tenhas sentido?

Entrevistado (Ri.): *Ok... Então já senti compaixão pela minha irmã, quando ela se magoou uma vez e eu ajudei-a... E sinto ternura por animais pequeninos, gatinhos, cães, coelhos...*

Entrevistadora: Muito bem... Achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhámos no nosso projeto?

Entrevistado (Ri.): *Sim, claro que sim!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (Ri.): *Então porque as emoções dependem daquilo que acontece à nossa volta... Num dia podem acontecer muitas coisas e fazer com que nos sintamos várias emoções diferentes!*

Entrevistadora: Muito bem... Achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistado (Ri.): *Sim, porque aprendi muito e agora sou capaz de explicar a outras pessoas o que são, quantas existem... A importância delas também...*

Entrevistadora: E gostaste da forma como trabalhámos este tema?

Entrevistado (Ri.): *Sim, foi divertido, fiz várias coisas que nunca tinha feito, trabalhei contigo, com os meus amigos...*

Entrevistadora: Qual foi a atividade que gostaste mais de fazer?

Entrevistado (Ri.): *Todas, não houve nenhuma que não tenha gostado... Teria sido mais divertido fazermos todas na escola, mas também gostei muito de fazer as aulas em casa!*

Entrevistadora: Não houve nenhuma atividade que tenhas gostado menos de realizar?

Entrevistado (Ra.): *Não, gostei mesmo de todas!*

Entrevistadora: Ok, obrigada, Ri.! Chegámos ao fim da nossa entrevista.

- **Criança V.**

Entrevistadora: Uma vez que já concluímos o projeto acerca das emoções... Eu gostaria de saber o que são para ti as emoções?

Entrevistado (V.): *As emoções são como mensagens que o nosso cérebro manda para o nosso corpo...*

Entrevistadora: Sim... E que emoções é que tu agora conheces?

Entrevistado (V.): *Conheço... A alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a aversão, o ódio... A ternura, a hostilidade, o desalento... A compaixão, a serenidade, o alívio... E a confusão.*

Entrevistadora: E tu já alguma vez sentiste essas emoções?

Entrevistado (V.): *Já senti alegria, tristeza, raiva, medo, aversão e ternura... E também ódio!*

Entrevistadora: Quando é que sentiste alegria?

Entrevistado (V.): *Quando brinco com os meus irmãos...*

Entrevistadora: E tristeza?

Entrevistado (V.): *Quando alguém me bate.*

Entrevistadora: E raiva?

Entrevistado (V.): *Quando alguém me irrita e não para de me chatear! O meu irmão mais velho está sempre a irritar-me!*

Entrevistadora: E tu sentes raiva quando ele faz isso?

Entrevistado (V.): *Muita! Mas depois passa...*

Entrevistadora: E quando é que sentes medo?

Entrevistado (V.): *Quando alguém me assusta! Tipo os meus irmãos, que passam a vida a assustar-me!*

Entrevistadora: Também já sentiste aversão?

Entrevistado (V.): *Sim, sempre que a minha mãe faz sopa de ervilhas!*

Entrevistadora: Muito bem... Então é quando é que sentes ternura? Foi uma outra emoção que referiste...

Entrevistado (V.): *Sempre que o meu pai e a minha mãe me dão maminhos e eu dou a ele!*

Entrevistadora: Que bom... Então é quando é que sentes ódio?

Entrevistado (V.): *Quando o meu irmão partiu um jogo que eu tinha...*

Entrevistadora: Achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhamos no nosso projeto?

Entrevistado (V.): *Talvez...*

Entrevistadora: Talvez? Tu num dia sentes uma única emoção ou várias?

Entrevistado (V.): *Posso sentir várias... Posso sentir alegria, tristeza... Raiva...*

Entrevistadora: Então achas que num dia podemos sentir todas as emoções que tu disseste e aquelas que trabalhamos no nosso projeto ou não?

Entrevistado (V.): *Sim, posso!*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (V.): *Porque podem acontecer coisas diferentes e eu sentir emoções diferentes!?*

Entrevistadora: Muito bem... Achaste importante o facto de termos trabalhado sobre as emoções?

Entrevistado (V.): *Sim, porque eu gosto de sentir emoções e agora percebo-as melhor!*

Entrevistadora: E gostaste da forma como trabalhámos este tema?

Entrevistado (V.): *Sim, aprendi de uma forma divertida, gostei muito.*

Entrevistadora: Qual foi a atividade que gostaste mais de fazer?

Entrevistado (V.): *Aquela primeira... Em que tu leste a história da Marta e do Sucka, gostei muito da história e de quando tu nos assustaste e fingiste que choraste [ri-se].*

Entrevistadora: Muito bem... Então e a atividade que gostaste menos de realizar, qual foi?

Entrevistado (V.): *A dos teatros...*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (V.): *Porque eu não consegui decorar as minhas falas e fiquei com vergonha...*

Entrevistadora: Ok, muito obrigada, V.! Chegámos ao fim da nossa entrevista.

- **Análise das segundas entrevistas realizadas aos participantes de 1.º CEB**

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Bloco 2 – Conceções dos entrevistados face às emoções	Perceber se as conceções dos entrevistados, face à temática das emoções, alteraram com o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.	Identificação do processo de formação das emoções	<p><i>“As emoções são as várias formas de nós reagirmos a diferentes situações... Acontece alguma coisa e muito rapidamente é enviada uma mensagem para a nossa cabeça, para o nosso cérebro, e depois este manda o nosso corpo agir... E depois podemos sorrir, chorar, ficar com raiva e assim...” (B.)</i></p> <p><i>“(…) As emoções são como pequenas bolinhas, muito pequeninas, que existem no nosso cérebro e que, quando algo acontece, são enviadas mensagens para o nosso corpo reagir!” (D.)</i></p> <p><i>“(…) As emoções são mensagens que o nosso cérebro manda para o nosso corpo e depois ele reage conforme a mensagem... Podemos sorrir, chorar e assim.” (Gu.)</i></p> <p><i>“Quando alguma coisa nos acontece, são enviadas mensagens para o nosso cérebro e depois ele diz ao nosso corpo o que é que</i></p>	6

			<p><i>temos que fazer, e isto é tudo muito, muito rápido!” (Ra.)</i></p> <p><i>“As emoções são mensagens que o nosso cérebro envia para o nosso corpo, para ele saber como tem de agir... Se temos que fugir, sorrir, chorar...” (Ri.)</i></p> <p><i>“As emoções são como mensagens que o nosso cérebro manda para o nosso corpo...” (V.)</i></p>	
	<p>Identificar as emoções que os entrevistados conhecem, após o uso da MTP e o projeto de ação desenvolvido.</p>	<p>Identificação de todas as emoções trabalhadas durante o projeto</p>	<p><i>“Conheço... A alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a aversão, a ternura, o ódio, a hostilidade, o desalento, a compaixão, a confusão... O alívio, a serenidade, o desamparo e acho que só...” (B.)</i></p> <p><i>“Conheço o ódio, a ternura, a hostilidade, o desalento, a compaixão, o alívio, a serenidade, o desamparo, a confusão, a alegria, a ira ou raiva, a tristeza... O medo e a repulsa ou aversão!” (D.)</i></p> <p><i>“As emoções que eu conheço são a alegria, a raiva, o medo, a aversão, a tristeza, o ódio, a ternura, hostilidade, desalento... Compaixão,</i></p>	<p>6</p>

		<p><i>serenidade, alívio, confusão e o desalento...” (Gu.)</i></p> <p><i>“As emoções que eu conheço agora são a tristeza, o medo, a alegria, a raiva, a ternura, o ódio, a hostilidade, o desalento, o alívio e a serenidade... E também a aversão!” (Ra.)</i></p> <p><i>“As emoções que eu conheço agora são a alegria, a raiva, o medo, a tristeza, a aversão, o ódio, a ternura, a hostilidade, o desalento, a compaixão, a serenidade, o alívio... A confusão, a ira que é igual à raiva e... E o desamparo!” (Ri.)</i></p> <p><i>“Conheço... A alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a aversão, o ódio... A ternura, a hostilidade, o desalento... A compaixão, a serenidade, o alívio... E a confusão.” (V.)</i></p>	
		Não identificação todas as emoções trabalhadas durante o projeto	0
Perceber se os entrevistados reconhecem ou não o	Reconhecimento automático	<p><i>“Sim, praticamente todas, mas sobretudo a alegria e a ternura!” (B.)</i></p> <p><i>“Sim, várias vezes!” (D.)</i></p>	6

facto de já terem experienciado todas as emoções trabalhadas durante o plano de ação.			<p><i>“Sim, já senti raiva, alegria, medo, tristeza, ódio, aversão e alívio...” (Gu.)</i></p> <p><i>“Sim, já senti alívio, alegria, tristeza, raiva, medo, ódio, ternura, aversão...” (Ra.)</i></p> <p><i>“Sim, já senti praticamente todas!” (Ri.)</i></p> <p><i>“Já senti alegria, tristeza, raiva, medo, aversão e ternura... E também ódio!” (V.)</i></p>	
	Desconhecimento, mesmo com o apoio da aluna estagiária			0
Averiguar a capacidade de reflexão dos entrevistados, relativamente às situações, em que sentem as várias emoções trabalhadas durante o plano de ação.	Emoção da felicidade	Quando ocorrem festividades	<i>“Quando estávamos perto da Páscoa...” (Ra.)</i>	1
		Na presença da família e amigos	<p><i>“Sempre que a minha mãe brinca comigo!” (B.)</i></p> <p><i>“Quando o meu amigo quis jogar futebol comigo.” (Gu.)</i></p> <p><i>“Quando brinco com os meus irmãos...” (V.)</i></p>	3

			Perante um bem material	<i>“Eu senti imensa alegria quando ganhei a Nintendo Switch e a PS4 no Natal!” (D.)</i>	1
			Ao desenvolver conhecimentos	<i>“Quando vi o vídeo da primeira aula virtual, queria dizer que íamos continuar a trabalhar sobre as emoções!” (Ri.)</i>	1
	Emoção da tristeza		Perante a perda de alguém	<i>“Senti muita tristeza quando os meus bisavós morreram...” (B.)</i> <i>“A vez em que me senti mais triste foi quando o meu pai foi embora e se separou da minha mãe...” (D.)</i>	2
			Perante questões físicas	<i>“Eu fico triste (...) quando magoei-me na perna, na escola!” (Gu.)</i> <i>“Quando alguém me bate.” (V.)</i>	2
			Perante restrições	<i>“Eu fico triste quando fico de castigo (...)” (Gu.)</i>	3
				<i>“Tristeza senti quando soube que estava sem aulas na escola até ao fim do ano...” (Ra.)</i> <i>“Sinto-me triste sempre que os meus amigos não deixam brincar outros meninos (...)” (Ri.)</i>	

			Perante questões emocionais	<i>“Sinto-me triste sempre que os meus amigos (...) se chateiam entre eles...” (Ri.)</i>	1
		Emoção da raiva	Perante questões emocionais	<i>“Quando a minha mãe grita comigo! Eu não gosto de ouvir ninguém gritar!” (B.)</i>	3
				<i>“Quando o meu irmão não brinca comigo...” (D.)</i>	
				<i>“Quando os meus amigos não paravam de dizer que eu não conseguia vencer...” (Gu.)</i>	
			<i>“Quando alguém me irrita e não para de me chatear! O meu irmão mais velho está sempre a irritar-me!” (V.)</i>		
			Perante questões físicas	<i>“Quando a minha irmã destruiu a minha casa de legos...” (Ri.)</i>	2
			Alteração da rotina	<i>“Quando houve esta doença... O Covid-19...” (Ra.)</i>	1
		Emoção do medo	Perante a hipótese de perder alguém	<i>“O meu maior medo é perder a minha família...” (B.)</i>	2
				<i>“Quando houve um caso no lar da minha avó...” (Ra.)</i>	

			Perante a hipótese de falhar	<i>“Quando estava à espera de receber algum teste (...)” (D.)</i>	1
			Perante pessoas	<i>“Quando alguém me assusta! Tipo os meus irmãos, que passam a vida a assustar-me!” (V.)</i>	1
			Perante a ausência de luz	<i>“Sempre que estou às escuras, tenho medo do escuro...” (Ri.)</i>	1
			Perante pesadelos	<i>“Quando tive um pesadelo, aí numas noites atrás!” (Gu.)</i>	1
		Emoção da repulsa	Perante comida	<i>“Eu senti imensa repulsa quando tentei comer o queijo camembert e não gostei nada!” (D.)</i> <i>“Quando a minha mãe dá-me comida que eu não gosto...” (Gu.)</i> <i>“Eu não gosto muito de ervilhas, sinto aversão a elas...” (Ra.)</i> <i>“Houve uma vez que o meu pai deu-me batata doce e eu não gostei nada!” (Ri.)</i> <i>“Sim, sempre que a minha mãe faz sopa de ervilhas!” (V.)</i>	5

			Perante sujidade	<i>“Sim, sobretudo quando vou ao parque com a minha cadela e vejo o jardim cheio de cocos! As pessoas não apanham, mas tem que se apanhar!” (B.)</i>	1
		Emoção da ternura (escolhida por 5 dos participantes)	Convivênci a com animais domésticos	<i>“(…) eu agora que tenha uma gata, sinto imensa ternura e serenidade sempre que a vejo e lhe faço festinhas, ela é muito fofinha e tem imenso pelo!” (D.)</i> <i>“(…) E sinto ternura por animais pequeninos, gatinhos, cães, coelhos...” (Ri.)</i>	2
			Perante família	<i>“(…) e também sinto muita ternura sempre que a minha avó me dá muitos beijinhos!” (B.)</i> <i>“(…) Senti ternura quando o meu primo nasceu (...)” (Ra.)</i> <i>“Sempre que o meu pai e a minha mãe me dão mimos e eu dou a ele!” (V.)</i>	3
		Emoção do alívio (escolhida por 4 dos participantes)	Superação pessoal	<i>“Portanto eu sinto alívio sempre que recebo um teste e tenho uma boa nota (...)” (B.)</i> <i>“Eu senti alívio quando o meu teste acabou...” (Gu.)</i> <i>“(…) e depois quando o recebi senti alívio porque tive uma boa nota!” (D.)</i>	3

			Estabilizaçã o da rotina	<i>“(...) eu senti alívio quando começámos a ter aulas pela Internet...” (Ra.)</i>	1
		Emoção do ódio (escolhida por 4 dos participantes)	Perante questões emocionais	<i>“Quando eu fiz 8 anos e o meu pai não foi ao meu jantar de aniversário...” (D.)</i>	1
			Perante questões físicas	<i>“Quando a minha irmã desmanchou a minha cama e depois eu tive que a arrumar outra vez!” (Ra.)</i> <i>“Quando o meu irmão partiu um jogo que eu tinha...” (V.)</i>	2
			Alteração da rotina	<i>“Eu senti muito ódio quando soube que ia ter que ficar em casa, por causa do Covid-19...” (Gu.)</i>	1
		Emoção da compaixão (escolhida por 1 dos participantes)	Solidarieda de	<i>“(...) já senti compaixão pela minha irmã, quando ela se magoo uma vez e eu ajudei-a” (Ri.)</i>	1
	Descobrir as conceções dos entrevistados relativamente à forma como	Possibilidade de o ser humano sentir várias emoções num só dia	Reconhecim ento da longevidade de um dia e suas implicações	<i>“Sim, podemos! (...) porque podemos sentir várias emoções ao mesmo tempo e um dia é muito grande, podem acontecer muitas coisas e fazer com que nós tenhamos várias emoções!” (B.)</i>	6

	sentimos as várias emoções.		<p><i>“Sim, claro que sim! (...) Então porque podem acontecer determinadas situações que fazem com que nós sintamos várias emoções ao mesmo tempo ou ao longo do dia... Nós estamos sempre a sentir emoções!” (D.)</i></p> <p><i>“Sim... Sim, podemos. (...) Porque estão sempre a acontecer coisas diferentes, todas as horas, até minutos, acontecem coisas diferentes e essas coisas podem fazer com que nós tenhamos várias emoções.” (Gu.)</i></p> <p><i>“Sim, acho que sim... (...) Porque podemos sentir mais do que uma emoção ao mesmo tempo... E podem acontecer várias coisas diferentes e nós termos várias emoções diferentes... Um dia é muito tempo!” (Ra.)</i></p> <p><i>“Sim, claro que sim! (...) Então porque as emoções dependem daquilo que acontece à nossa volta... Num dia podem acontecer muitas coisas e fazer com que nos sintamos várias emoções diferentes!” (Ri.)</i></p> <p><i>“Sim, posso! (...) Porque podem acontecer coisas diferentes e eu sentir emoções diferentes!?” (V.)</i></p>	
--	-----------------------------	--	--	--

		Impossibilidade de o ser humano sentir várias emoções num só dia			0
	Averiguar as razões dos entrevistados relativamente à importância ou não de se ter desenvolvido aprendizagens em torno da temática das emoções	Importância	Desenvolvimento de novos saberes	<p><i>“Sim, muito! (...) Porque aprendi coisas que não sabia e agora sou capaz de me explicar melhor e perceber melhor as outras pessoas, as atitudes que às vezes têm...” (B.)</i></p> <p><i>“Sim, muito! (...) Porque antes não sabia quase nada sobre este assunto e agora sei bastante! Consigo explicar a alguém o que são e como me sinto e também consigo perceber melhor as outras pessoas!” (D.)</i></p> <p><i>“Porque assim aprendi mais, agora sei mais coisas e consigo explicar melhor o que sinto...” (Gu.)</i></p> <p><i>“Sim, porque aprendi coisas novas e pude praticar várias coisas!” (Ra.)</i></p> <p><i>“Sim, porque aprendi muito e agora sou capaz de explicar a outras pessoas o que são, quantas existem... A importância delas também...” (Ri.)</i></p> <p><i>“Sim, porque eu gosto de sentir emoções e agora percebo-as melhor!” (V.)</i></p>	6

		Sem importância			0
Perceber de que forma o uso da MTP revela um contributo para os entrevistados, na aprendizagem das emoções.	Gostou da forma como se trabalhou	Desenvolvimento de saberes	<p>“(…) e senti que as dúvidas que tinha no início deixaram de existir!” (D.)</p> <p>“Porque acho que aprendemos mais rápido! (...) sinto que aprendi mais e mais rápido!” (Gu.)</p> <p>“(…) e gostei muito de aprender (...)” (Ra.)</p>		3
		Trabalho colaborativo	<p>“(…) e pude trabalhar várias vezes com os meus colegas.” (B.)</p> <p>“(…) e trabalhar com os meus colegas, isto quando tínhamos aulas na escola...” (Ra.)</p> <p>“(…) trabalhei contigo, com os meus amigos...” (Ri.)</p>		3
		Atividades diversificadas	<p>“Foi divertido, fiz atividades muito giras e que nunca tinha feito (...)” (B.)</p> <p>“Porque fizemos atividades muito divertidas e que nunca tinha feito (...)” (D.)</p> <p>“(…) Como foi divertido, sinto que aprendi mais e mais rápido!” (Gu.)</p>		6

				<p><i>“Sim, porque fiz atividades muito divertidas (...)” (Ra.)</i></p> <p><i>“Sim, foi divertido, fiz várias coisas que nunca tinha feito (...)” (Ri.)</i></p> <p><i>“Sim, aprendi de uma forma divertida, gostei muito.” (V.)</i></p>	
		Não gostou da forma como se trabalhou			0
Averiguar o tipo de atividades que suscitaram maior e menor interesse junto dos entrevistados e o porquê.	Maior interesse	Componente e curriculares de Expressão e Educação Plástica	<p><i>“Todas, mas sobretudo as de Expressões! (...) Porque eu gosto muito de desenhar, pintar (...)” (B.)</i></p> <p><i>“Eu adorei fazer o Sukha (...) Sim, porque nunca tinha feito origami e foi muito giro pegar num quadrado e depois de dobrar várias vezes ter um pássaro!” (Gu.)</i></p> <p><i>“Acho que aquela das lãs... De colarmos nas cabeças (...)” (Ra.)</i></p>	3	
		Componente e curriculares	<p><i>“(...) e também gostei muito de fazer os teatros (...)” (B.)</i></p>	3	

			de Expressão e Educação Dramática	<p><i>“Eu gostei de todas, é muito difícil escolher... Mas acho que as atividades onde tivemos que dramatizar foram muito divertidas!” (D.)</i></p> <p><i>“(...) e também as dramatizações! (...) Porque nunca tinha feito nada igual e foi muito divertido!” (Ra.)</i></p>	
			Componente e curriculares de Expressão e Educação Físico-Motora	<p><i>“(...) e a educação física em casa!” (B.)</i></p>	1
			Componente e curricular de Português	<p><i>“Aquela primeira... Em que tu leste a história da Marta e do Sucka, gostei muito da história e de quando tu nos assustaste e fingiste que choraste [ri-se].” (V.)</i></p>	1
			Sem especificação	<p><i>“Todas, não houve nenhuma que não tenha gostado... Teria sido mais divertido fazermos todas na escola, mas também gostei muito de fazer as aulas em casa!” (Ri.)</i></p>	1
			Nenhuma		0

			Componente e curriculares de Expressão e Educação Dramática	<p><i>“A dos teatros (...) Porque eu não consegui decorar as minhas falas e fiquei com vergonha...” (V.)</i></p> <p><i>“Hum... Acho que os teatros (...) Porque eu tive um pouco de vergonha... Mais ao início, depois senti-me melhor...” (Gu.)</i></p>	2
		Menor interesse	Nenhuma	<p><i>“(...) Eu acho que gostei de todas... O que fizemos nas aulas virtuais tinha sido mais giro fazermos igual na escola com os meus colegas e contigo, mas esta doença aconteceu...” (B.)</i></p> <p><i>“(...) Eu gostei de fazer todas, mas acho que teria gostado muito mais se tivesse-as feito na escola com os meus colegas, contigo e com a professora Vera...” (D.)</i></p> <p><i>“Acho que não houve assim nenhuma que não tenha gostado... As que fizemos em casa teria sido mais giro fazermos na escola, mas depois aconteceu isto da doença...” (Ra.)</i></p> <p><i>“(...) não houve nenhuma que não tenha gostado... Teria sido mais divertido fazermos todas na escola, mas também gostei muito de fazer as aulas em casa!” (Ri.)</i></p>	4

Apêndice K – Quadro com a calendarização e as aprendizagens a promover de todas as atividades realizadas, em EPE

Dias	Aprendizagens a promover	Atividades
02/04/2019 e 04/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir atentamente a história; - Identificar as três primeiras fases que uma planta/árvore atravessa (semente, raiz, rebento); - Desenvolver a criatividade e o sentido estético; - Tomar decisões e fazer escolhas, em grupo; - Desenhar as vinhetas, com o auxílio da aluna estagiária/educadora/assistente operacional; - Participar na planificação da banda desenhada, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração da mesma; - Promover a partilha das aprendizagens com o grupo. 	“Começo por ser uma semente...”
05/04/2019, 09/04/2019 e 11/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e escrever cada parte constituinte de uma flor; - Identificar quantas letras e sílabas têm algumas palavras e quantas vezes a letra aparece repetida. - Desenvolver a criatividade e o sentido estético; - Tomar decisões e fazer escolhas, de forma individual; - Estimar os materiais; - Respeitar as regras inerentes ao jogo do dominó. 	“Cresci, e agora? Como se chamam as partes do meu corpo?”
02/05/2019 e 07/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cada parte constituinte de uma planta; - Desenvolver a criatividade e o sentido estético; - Tomar decisões e fazer escolhas, de forma individual e em grupo; - Observar, comparar, registar e tirar conclusões relativamente ao desenvolvimento das três plantas. 	“Já sabem mais sobre mim, mas... O que preciso para sobreviver?”
03/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, em forma de dramatização, a história ouvida; - Desenvolver a consciência e o domínio do corpo; - Desenvolver a motricidade grossa; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, rastejar e saltar; 	“Vamos lá recapitular para podermos avançar!”

	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras inerentes ao jogo realizado; - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; - Fomentar a importância de preservar o ambiente e os recursos naturais. 	
07/05/2019 e 09/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Observar, comparar, registrar e tirar conclusões relativamente às questões colocadas e à experiência executada. 	“Vamos explorar o jardim da nossa escola!”
10/05/2019, 14/05/2019 e 15/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Ver atentamente o filme; - Identificar as cinco emoções presentes no filme; - Ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes; - Desenvolver capacidades reflexivas nas crianças (ao questionar sobre a emoção que prevalece nas suas vidas e aquela que estão a sentir no momento); - Desenvolver a criatividade e o sentido estético; - Controlar movimentos de perícia; - Tomar decisões e fazer escolhas, em grupo; - Participar na execução do gráfico, respeitando as ideias/opiniões dos outros; - Promover a partilha das aprendizagens com o grupo. 	“As emoções do filme Divertida-Mente!”
16/05/2019 e 17/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar as cinco emoções, ao nível facial e corporal; - Reconhecer e aceitar as suas características individuais; - Dialogar sobre o que fazem e observam; - Desenvolver a consciência e domínio do corpo; - Controlar voluntariamente o movimento; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos; - Desenvolver a concentração; - Ouvir música clássica, tendo em atenção o ritmo e intensidade desta. 	“Como eu expresso felicidade, tristeza, medo, repulsa e raiva?”
21/05/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar, nomear e identificar algumas das propriedades (mencionar a quantidade de lados e vértices) das figuras geométricas – quadrado, retângulo, triângulo, círculo e losango; - Desenvolver capacidades reflexivas nas crianças; - Identificarem a emoção que sentem e explicarem o porquê de a estarem a sentir; 	“Como eu me sinto hoje?”

<p>23/05/2019 e 28/05/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um objeto que acalme as crianças e as permita, após estas se tranquilizarem, exprimirem mais facilmente o que sentem e o porquê de se sentirem desse modo; - Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração e revelar satisfação com os novos conhecimentos que contruiu. - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; - Introduzir instrumentos padronizados de medida, relacionando-os com o seu uso no cotidiano, para que as crianças compreendam a sua utilidade; - Diferenciar as figuras geométricas – quadrado, retângulo, triângulo, círculo e losango – anteriormente trabalhadas e correspondê-las às cinco emoções; - Desenvolver a consciência e o domínio do corpo; - Desenvolver a motricidade grossa; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, rastejar e saltar; - Respeitar as regras inerentes ao jogo realizado; - Desenvolver a concentração; 	<p>“O frasco da calma e o percurso das emoções!”</p>
<p>30/05/2019, 31/05/2019, 03/06/2019, 04/06/2019 e 05/06/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representar, com intenção, situações imaginárias; - Envolver as crianças no desenvolvimento de projetos de representação dramática; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. 	<p>“Preparação para a divulgação!”</p>
<p>16/06/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representar, com intenção, situações imaginárias; - Envolver as crianças no desenvolvimento de projetos de representação dramática; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. 	<p>“Divulgação do nosso projeto!”</p>

Apêndice L – Quadro com a calendarização e os descritores de desempenho de todas as atividades realizadas, em 1.º CEB

Dias	Descritores de desempenho	Atividades
20/11/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Responder adequadamente a perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos; - Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto; - Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor; - Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo; - Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal; - Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes; - Cuidar da apresentação final do texto; - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; - Dizer lengalengas e advinhas rimadas; - Identificar e representar triângulos isósceles, equiláteros e escalenos, reconhecendo os segundos como casos particulares dos primeiros; - Identificar e representar quadriláteros e reconhecer os losangos e retângulos como casos particulares dos quadriláteros; - Construir e interpretar diagramas de Venn e de Carroll; - Organizar conjuntos de dados em diagramas de Venn e de Carroll; - Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos...); - Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...); - Ligar/colar elementos para uma construção; - Ilustrar de forma pessoal; - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs. 	<p>“Quais são as emoções universais?”</p>

08/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Responder adequadamente a perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos; - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto; - Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor; - Praticar a leitura silenciosa; - Ler pequenos trechos em voz alta; - Recontar uma história ouvida ou lida; - Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; - Utilizar corretamente o símbolo “x” e os termos “fator” e “produto”; - Reconhecer que o produto de qualquer número por 1 é igual a esse número e que o produto de qualquer número por 0 é igual a 0; - Construir e saber de memória as tabuadas do 2, do 3, do 4, do 5, do 6 e do 10. - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório; - Ilustrar de forma pessoal; - Pintar livremente em suportes neutros; - Fazer dobragens. 	“O Sukha e a tabuada do 4!”
09/01/2020 e 10/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Falar de forma audível; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Responder adequadamente a perguntas; - Partilhar ideias, sentimentos; - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema; - Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto; 	“Profissões sem emoções!”

	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor; - Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i>; - Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo; - Entender as regras de construção dos numerais cardinais até mil; - Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem - Contactar e descrever em termos de: <ul style="list-style-type: none"> - idade; - sexo; - o que fazer; - onde trabalham; - como trabalham... - Improvisar um diálogo ou uma pequena história: a dois, a partir de: um tema; 	
<p>12/02/2020 e 13/02/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Responder adequadamente a perguntas; - Partilhar ideias e sentimentos; - Representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas. - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso e votação. - Imprimir com carimbos (feitos em vegetais, cortiça,...). 	<p>“O pictograma das emoções!”</p>
<p>25/03/2020 a 27/03/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos; - Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: <ul style="list-style-type: none"> - animais selvagens - animais domésticos - reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar); 	<p>“Vamos lá recapitular para podermos avançar!”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando...; - Fazer composições colando: <ul style="list-style-type: none"> - diferentes materiais rasgados, desfiados; - diferentes materiais cortados; - diferentes materiais recortados. - Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos similares. - Aceder ao software de aplicação pretendido. - Editar e formatar o texto da apresentação; 	
<p>29/03/2020 a 06/04/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações; - Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando; - Cuidar da apresentação final do texto; - Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos similares; - Aceder ao software de aplicação pretendido; - Editar e formatar o texto da apresentação. 	<p>“Vamos conhecer mais emoções!”</p>
<p>20/04/2020 a 04/05/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do gênero e do número nos nomes, adjetivos e verbos; - Cuidar da apresentação final do texto; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar; - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório; - Resolver problemas de um passo envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento; 	<p>“A dramatizar também aprendemos!”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações – situações recriadas ou imaginadas, a partir de: <ul style="list-style-type: none"> - uma ação - um tema - Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos similares; - Aceder ao software de aplicação pretendido; - Editar e formatar o texto da apresentação. 	
<p style="text-align: center;">04/05/2020 a 18/05/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do gênero e do número nos nomes, adjetivos e verbos; - Cuidar da apresentação final do texto; - Classificar palavras quanto ao número de sílabas; - Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos «<» e «>»; - Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor ou dos colegas: <ul style="list-style-type: none"> Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápidos», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»: Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal. Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro). - Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos similares; - Aceder ao software de aplicação pretendido; - Editar e formatar o texto da apresentação. 	<p style="text-align: center;">“Uma palavra, um movimento!”</p>

<p>25/05/2020 a 08/06/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos; - Cuidar da apresentação final do texto; - Flexionar pronomes pessoais (número, género e pessoa); - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa; - Identificar o tipo de frase imperativa; - Designar subunidades de comprimento resultantes da divisão de uma dada unidade de comprimento em duas, três, quatro, cinco, dez, cem ou mil partes iguais respetivamente por «um meio», «um terço», «um quarto», «um quinto», «um décimo», «um centésimo» ou «um milésimo» da unidade; - Reconhecer a hora como unidade de medida de tempo e relacioná-la com o dia; - Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora; - Explorar as possibilidades técnicas de: dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis,... - Ilustrar de forma pessoal; - Descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres... - Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia, da semana...: <ul style="list-style-type: none"> - localizar numa linha de tempo; - estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que). - Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrónicos similares; - Aceder ao software de aplicação pretendido; - Editar e formatar o texto da apresentação. 	<p>“Um questionário emocional!”</p>
<p>26/06/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. - Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrónicos similares; - Aceder ao software de aplicação pretendido; - Editar e formatar o texto da apresentação. 	<p>“A divulgação do nosso projeto!”</p>

Apêndice M - Planificação e materiais utilizados na terceira atividade desenvolvida para o plano de ação, em EPE

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	O que precisamos?
<ul style="list-style-type: none"> - “Plantar” - “Ter uma planta na sala” - “Desenhar” - “Fazer um cartaz da nova área” - “Escrever no computador” 	<ul style="list-style-type: none"> - “A Ana traz plantas e nós plantamos num vaso, depois de colocarmos terra e fazemos um buraco, tapando-o depois” - “Vamos escrever o nome das nossas plantas no computador” - “Vamos fazer o cartaz, numa cartolina, escrever o nome da área e dizer quantas crianças podem lá estar” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Dia 2 de maio de 2019” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Todos, mas dividimos tarefas...”: - “A S., a Jé., a Z., o Mi e a B., plantam as flores” - “A C., a F., o Die., o Dio., o M. e o Ch., escrevem no computador com a Ana” - “O Du. Faz o desenho da nova área” - “A Am., a Cl. e a An., fazem o desenho sobre como vamos cuidar das plantas. - “A D. escreve o nome da nova área” - “As restantes crianças ajudam a contruir a nova área!” 	<ul style="list-style-type: none"> - Flores; - Vasos; - Computador; - Folhas brancas; - Cartolinas; - Canetas; - Lápis de cor; - Tesouras; - Cola.

Objetivos:

- Identificar cada parte constituinte de uma planta;
- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;
- Tomar decisões e fazer escolhas, de forma individual e em grupo;
- Observar, comparar, registrar e tirar conclusões relativamente ao desenvolvimento das três plantas.

Propostas educativas/ sequência de atividades:

- Diálogo, no tapete, sobre a atividade a realizar;
- Definir, juntamente com o grupo, a distribuição de duas crianças, de cada mesa de trabalho, pelas várias atividades a realizar, garantindo a participação de todas;
- Ir para o exterior com todo o grupo. As seis crianças (duas de cada mesa de trabalho) previamente definidas, plantam a sua flor, enquanto que as restantes observam.
- Definir, com cada pequeno grupo de crianças (sendo ao todo três) o nome da sua planta e qual das três é que será: regada todos os dias, nunca regada e regada $\frac{1}{2}$ vezes por semana.
- Voltar para a sala e distribuir as crianças de cada um dos três grupos pelas tarefas previamente definidas e pelas áreas;
- Criação da nova área da sala e realização de registos fotográficos;
- Conversa no tapete sobre o que fizeram, questionar como estão cada uma das flores e o que acham que vai acontecer a cada uma delas, registando as respostas das crianças;

Após cinco dias (ou antes, caso as plantas morram)

- Diálogo, no tapete, sobre a atividade a realizar;
- Ilustrar e escrever como era a flor antes, como achavam que ia ficar e como ficou realmente, sendo que as duas ou três crianças, previamente definidas em cada grupo, fazem cada uma dessas tarefas.
- Diálogo, no tapete, sobre as conclusões desta atividade, questionando, se necessário: “Se as plantas são seres vivos?”, “Porque é que as plantas morrem”, “Como é que elas sobrevivem?”, questões essas colocadas pelas crianças no início do projeto.

Estratégias de implementação das atividades:

- Falar com as crianças sobre a atividade a realizar;
- Definir, juntamente com o grupo, a distribuição de duas crianças, de cada mesa de trabalho, pelas várias atividades a realizar, garantindo a participação de todas;

- Possibilitar a escolha de um nome, por parte de cada um dos três grupos, para a sua planta;
- Referir o nome original e o nome científico da flor;
- Possibilitar a escolha, por parte de cada um dos três grupos, de a sua flor ser: regada todos os dias, nunca regada ou regada ½ vezes por semana. Sendo que as três hipóteses terão que existir, nenhuma será repetida;
- Possibilitar a escolha do nome da nova área da sala e quantos elementos a podem frequentar;
- Fazer o registo fotográfico de cada um dos vasos, para, depois de cinco dias (ou antes, caso as plantas morram), as crianças poderem facilmente comparar com as presentes flores;
- Possibilitar a escolha de quem, dentro de cada grupo, ilustra e escreve como era a flor antes, como achavam que ia ficar e como ficou realmente.
- Diálogo, no tapete, sobre as conclusões da presente atividade.

Organização do grupo de crianças

- Primeiramente todos sentados no tapete, em roda;
- Grande grupo no exterior e dois elementos, de cada um dos três grupos, plantam a planta;
- Na sala os dois elementos de cada grupo que plantaram vão para uma área à escolha; outros dois elementos, de cada grupo, escrevem o nome da sua planta, o nome comum e o nome científico da mesma, no computador; outros dois fazem o cartaz da nova área, nas mesas de trabalho; e, por fim, duas crianças fazem a legenda de cada vaso: “a planta é regada todos os dias”; “nunca é regada” e “é regada ½ vezes por semana”, nas mesas de trabalho;
- Todo o grupo, sentado nas mesas, participa na organização da nova área;
- Todo o grupo sentado no tapete.

Após cinco dias (ou antes, caso as flores morram)

- Primeiramente todos sentados no tapete, em roda;
- Dividir o grande grupo pelas três mesas de trabalho;
- Todo o grupo sentado no tapete.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)

- O espaço não é alterado;
- Os materiais utilizados serão:
 - No exterior: três vasos, terra e três plantas.
 - Na sala: Computador, folhas brancas, canetas, lápis de cor, cartolinas, papel de cenário, tesouras e colas.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- Durante a atividade no exterior, a aluna estagiária orienta a mesma e a educadora cooperante e a assistente operacional supervisionam o grupo e a atividade realizada.
- Durante as atividades no interior da sala, a aluna estagiária e a educadora cooperante apoiam sobretudo as crianças que se encontram nas mesas de trabalho e a assistente operacional apoia maioritariamente as crianças que estão no computador.

Avaliação

- Pertinência e participação nos diálogos;
- Participação e empenho na realização das tarefas.

Questões a colocar

- Quantas sílabas tem a palavra Petúnia? E letras?
- Qual é a planta que nunca será regada? E a que será regada todos os dias?
- Que nome querem dar a cada uma das plantas?
- Como é que se chama esta parte da planta? (colocar a questão para cada parte constituinte das plantas)?
- Quantas flores tem esta planta? Acham que estão todas bonitas?
- Como é que acham que está a planta neste momento?
- Como é que acham que esta planta vai ficar daqui a cinco dias?
- Se estas duas flores, agora murchassem e, eventualmente, caíssem, com quantas flores é que ficava a vossa planta?
- Quantas crianças é que acham que podem estar na nova área?
- Como é que vais desenhar a planta?
- Onde é que estão a pensar colocar as plantas?
- Como se sente por terem três plantas na vossa sala?
- Como se sentiriam se alguma das plantas morresse?
- As plantas estão como vocês pensavam que iam ficar? Que mudanças é que observam?
- Acham que as plantas são seres vivos? Porquê?
- Porque é que as plantas morrem?
- Como é que elas sobrevivem?
- Acham que as plantas sentem como nós, seres humanos?

Dificuldades previstas

- Chegarem a um consenso, quer na escolha das diferentes quantidades de água que cada planta irá receber, como no seu nome;
- Realizarem as tarefas a que se propuseram;
- Serem capazes de prever como as plantas irão ficar;
- Lembrarem-se do que referiram sobre cada planta no início da experiência;
- Aceitarem a morte de duas das três plantas;

Questões previstas

- Se as flores das plantas morrerem todas, a planta também morre?
- A planta pode sobreviver se nunca for regada/ se for regada todos os dias?
- O que é o caule?
- O que são das folhas?
- O que são das flores?
- O que são as raízes?

Apêndice N - Planificação e materiais utilizados na sétima atividade desenvolvida para o plano de ação, em EPE

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	O que precisamos?
- “Fazermos de conta que estamos felizes, tristes, com medo, com repulsa e com raiva” - “Dançar”	- “A Ana diz uma emoção e nós temos que fingir que estamos assim” - “A ouvir música”	- “Dia 16 de maio de 2019”	- “Todos”	- Aparelhagem; - Colunas.

Objetivos:

- Expressar as cinco emoções, ao nível facial e corporal;
- Reconhecer e aceitar as suas características individuais;
- Dialogar sobre o que fazem e observam;
- Desenvolver a consciência e domínio do corpo;
- Controlar voluntariamente o movimento;
- Dominar movimentos que implicam deslocamentos;
- Desenvolver a concentração;
- Ouvir música clássica, tendo em atenção o ritmo e a intensidade da mesma.

Propostas educativas/ sequência de atividades:

- Diálogo, no tapete, sobre a atividade a realizar;
- Verem-se ao espelho, nas mesas de trabalho, e expressarem as várias emoções anteriormente trabalhadas (alegria, tristeza, medo, repulsa e raiva). Após verem como as suas feições do rosto são, ao expressarem cada emoção, desenharam-nas no círculo correspondente, numa folha A3 previamente elaborada. Nesta atividade as crianças serão estimuladas a desenharem-se tal como se observam no espelho, devendo desenhar as suas características individuais;
- Dramatização das emoções, em que será solicitado às crianças para, primeiramente, sem música, expressarem as cinco emoções trabalhadas (através do rosto e do próprio corpo). Após isso, será colocada música clássica na sala e as crianças terão que se movimentar por esta, de acordo com:

- o ritmo da música, mais ou menos acelerado, tendo que se deslocar de uma forma mais ou menos rápida;
 - a intensidade da música, mais forte ou fraca, tendo que se deslocar a um nível mais alto ou mais baixo, isto é, rastejarem se a música não for quase perceptível e andarem em “bicos de pés” se a música estiver com um volume muito alto.
- Ao mesmo tempo que ouvem a música e fazem o referido acima, as crianças têm que ter em atenção a emoção proferida pela aluna estagiária, tendo que a expressarem, a nível facial e corporal.
- Diálogo, no tapete, sobre as atividades realizadas ao longo do dia.

Estratégias de implementação das atividades:

- Usar um espelho para as crianças se observarem e poderem, mais facilmente, desenharem as suas feições quando fingem estar muito felizes, muito tristes, com medo etc., ficando a conhecer melhor o seu corpo.
- Pedir que expressem cada uma das emoções, em grupo, antes de iniciarem a atividade da dramatização;
- Utilizar a música clássica;
- Definir diferentes variáveis na atividade (ritmo e intensidade da música).

Organização do grupo de crianças

- Primeiramente todos sentados no tapete, em roda;
- Sentar duas crianças por duas mesas e distribuir as restantes pelas áreas, trocando de seguida;
- Todo o grupo na área do tapete e, após a explicação e uma pequena exemplificação da atividade, este pode-se movimentar, livremente pela sala.

Organização do espaço e materiais (seleção e sua organização)

- O espaço não é alterado na primeira atividade;
- Na segunda atividade, as mesas e as cadeiras serão afastadas, criando um espaço mais amplo na sala.
- Os materiais utilizados serão: espelhos de mesa, lápis de cor, lápis de carvão, folha A3 com seis círculos distintos e com o título de cada emoção, na cor desta (de acordo com o filme), aparelhagem, colunas, CD “The Classical Collection – Tchaikovsky, As obras primas”.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- Durante a primeira atividade, a aluna estagiária e a educadora cooperante distribuem-se pelas duas mesas e auxiliam as duas crianças.
- A segunda atividade será dinamizada pela aluna estagiária e supervisionada pela educadora cooperante.

Avaliação

- Pertinência e participação nos diálogos;
- Participação e empenho na realização das tarefas.

Questões a colocar

- Que emoções é que tu já conheces?
- Como é que é a tua boca/olhos/nariz quando estás feliz/triste/com raiva/ com medo/ com repulsa?
- Quais são as diferenças que encontras entre a tua cara quando estás feliz e a tua cara quando estás triste?
- Como é que vocês andam quando estão muito zangados/felizes/tristes etc.?

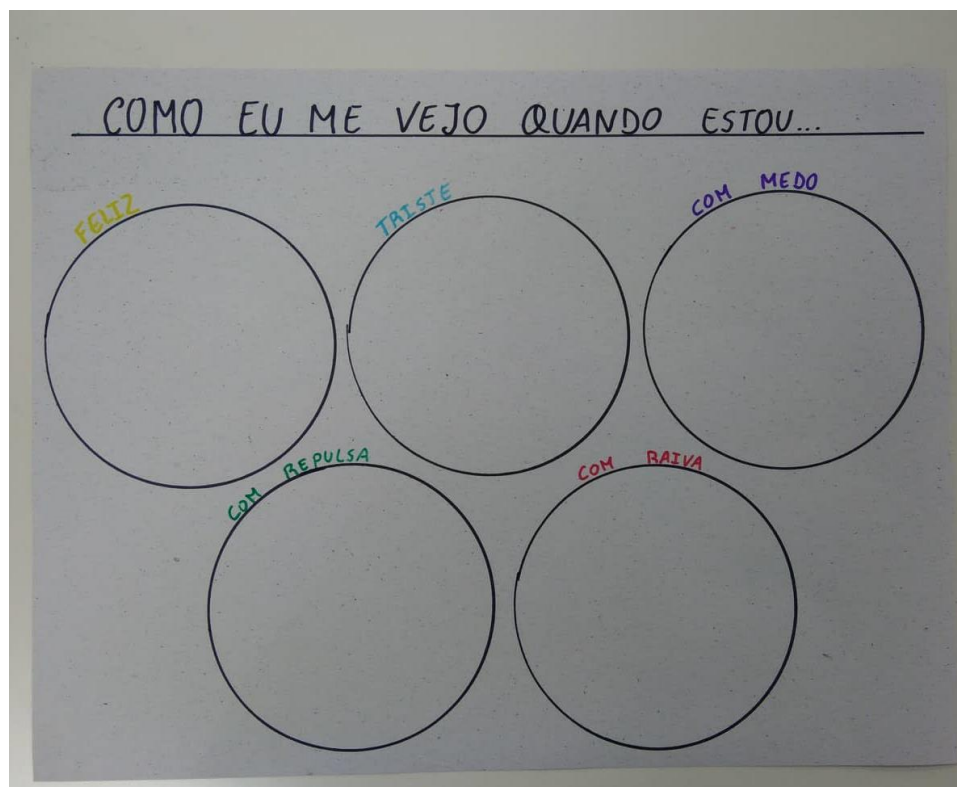
Dificuldades previstas

- Serem capazes de fingir cada uma das emoções e desenhá-las tendo em conta a forma como o seu rosto se altera em cada uma delas;
- Terem em atenção as alterações de ritmo e intensidade da música e agirem de acordo com essas variáveis.

Questões previstas

- Todas as pessoas mostram que estão felizes/tristes/zangadas etc. da mesma forma?
- O que é o ritmo de uma música?
- O que é a intensidade de uma música?

Material utilizado – Folha A3 para desenhar o observado no espelho



Apêndice O - Planificação e materiais utilizados na oitava atividade desenvolvida para o plano de ação, em EPE

O que vamos fazer?	Como vamos fazer?	Quando vamos fazer?	Quem faz?	O que precisamos?
- “Área das emoções”	- “Fazemos um cartaz com as várias emoções e todos os dias dizemos como nos sentimos, depois de marcarmos as presenças”	- “Dia 21 de maio de 2019”	- “Todos”	- Cartolinas; - Colas; - Canetas de feltro; - Tesouras.

Objetivos:

- Diferenciar, nomear e identificar algumas das propriedades (mencionar a quantidade de lados e vértices) das figuras geométricas – quadrado, retângulo, triângulo, círculo e losango;
- Desenvolver capacidades reflexivas nas crianças;
- Identificarem a emoção que sentem e explicarem o porquê de a estarem a sentir;

Propostas educativas/ sequência de atividades:

- Diálogo, no tapete, sobre a atividade a realizar;
 - Mostrar o gráfico circular, previamente elaborado e recortado, e desenvolver algumas aprendizagens em torno deste (em quantas partes está dividido e a forma do gráfico);
 - Questionar as crianças sobre as cinco figuras geométricas a serem trabalhadas – quadrados, retângulos, círculos, losangos e triângulos – usando os blocos lógicos, disponíveis na sala.
 - Dividir o grupo pelas três mesas e distribuir os pedaços de cartolinas, de diferentes cores com algumas figuras geométricas previamente desenhadas, devendo as crianças desenhar mais e cortá-las. Neste caso, serão distribuídas as seguintes cores de cartolina com as seguintes formas geométricas desenhadas:
 - Cartolina amarela – quadrados, os quais serão colados na parte do gráfico circular que irá representar a alegria;
 - Cartolina azul – triângulos, os quais serão colados na parte do gráfico circular que irá representar a tristeza;
 - Cartolina vermelha – retângulos, os quais serão colados na parte do gráfico circular que irá representar a raiva;
- As outras crianças em falta, isto é, que não irão participar no recorte das figuras geométricas, irão colá-las na parte do gráfico respetivo e escrever as várias emoções neste.

- Após o gráfico circular estar construído, irá ser explicado às crianças como o mesmo será usado:
 - Cada criança terá uma mola de madeira, com o seu nome escrito, e, após a marcação de presenças, terão que ir buscar a sua mola e colocá-la na parte do gráfico que corresponde à emoção que estão a sentir naquele momento. Após todas as crianças marcarem, será solicitado que cada uma explique a sua escolha e debatido quantas crianças se sentem felizes, tristes, etc.
- Diálogo, no tapete, sobre a atividade realizada e as aprendizagens desenvolvidas e/ou adquiridas.

Estratégias de implementação das atividades:

- Mostrar e debater um tipo de gráfico - circular;
- Usar os blocos lógicos e desenvolver conhecimentos em torno destes, antes de colocar as crianças a desenhar e recortar as formas geométricas;
- Explicar como funcionará a marcação das emoções e que a mesma passará a fazer parte da rotina do grupo;
- Corresponder uma emoção, e consequente cor, a uma figura geométrica, criando uma interligação lógica com a atividade seguinte.

Organização do grupo de crianças

- Primeiramente todos sentados no tapete, em roda;
- Distribuir as crianças pelos seus lugares, nas mesas de trabalho;
- Voltar a sentar todo o grupo no tapete, em roda.

Organização do espaço e materiais**(seleção e sua organização)**

- O espaço não é alterado;
- Os materiais utilizados serão: gráfico circular, 25 molas de madeira com os nomes das crianças, cartolinas, colas, tesouras, canetas de feltro, blocos lógicos.

Recursos humanos (sua organização para o acompanhamento das crianças)

- As três adultas supervisionam o grupo e auxiliam o mesmo, sendo que a aluna estagiária supervisionará mais de perto as crianças que irão escrever as emoções no gráfico e desenhar e colar as figuras geométricas neste.

Avaliação

- Pertinência e participação nos diálogos;
- Participação e empenho na realização das tarefas.

Questões a colocar

- De que formas é que podemos agrupar estas figuras?
- Como é que se chama esta figura geométrica?
- Quantas sílabas tem essa palavra?
- Quantos lados e vértices tem a figura geométrica x?
- Os lados da figura são todos iguais?
- Quantos vértices tem a figura x?
- Em quantas partes está dividido este gráfico circular?
- Em que emoção colocaste a tua mola?
- Porque é te sentes dessa forma neste momento?

Dificuldades previstas

- Serem capazes de diferenciar, nomear e identificar algumas das propriedades das figuras geométricas;
- Serem capazes de refletir sobre a emoção que estão a sentir no momento e explicarem o porquê de a estarem a sentir.

Questões previstas

- Como é que se chama essa figura geométrica?
- O que são os vértices de uma figura geométrica?
- O que são os lados de uma figura geométrica?
- O que é que eu faço se não conseguir explicar o porquê de estar a sentir a emoção x?

Material utilizado – Gráfico circular e molas com os nomes das crianças para a marcação das diferentes emoções



Apêndice P - Planificação e materiais utilizados na primeira atividade desenvolvida para o plano de ação, em 1.º CEB

Componente curricular	Domínio / Bloco	Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Aprendizagens essenciais	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Português	Oralidade (O2)	Compreensão e Expressão	<p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Falar de forma audível.</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>1. Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>3. Partilhar ideias e sentimentos.</p>	<p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.</p>	<p>“O novelo de emoções”, de Elizabeth Neves</p> <p>-Trabalhar elementos paratextuais.</p> <p>- Informar que tipo de texto irá ser lido (narrativo), de modo aos alunos se começarem a familiarizar com a palavra.</p> <p>- Leitura do livro, referindo, de antemão, as questões que irão ser colocadas sobre o</p>	<p>“O novelo de emoções”, de Elizabeth Neves</p> <p>Trava-línguas das emoções</p> <p>Molde de uma cabeça</p> <p>Caderno de Português</p> <p>Lápis de carvão</p> <p>Borracha</p>	<p>Leituras dos trava-línguas.</p> <p>Descrição realizada sobre o par.</p> <p>Resultado final da atividade “A nossa cabeça tem várias emoções”.</p> <p>Participação e empenho dos alunos durante</p>	120 min.
	Leitura e Escrita (LE2)	Fluência da leitura: velocidade, precisão e prosódia	<p>7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</p> <p>6. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas</p>	<p>Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao</p>	<p>referindo, de antemão, as questões que irão ser colocadas sobre o</p>	<p>Lápis de carvão</p> <p>Borracha</p>	<p>Participação e empenho dos alunos durante</p>	

			e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.	sentido dos textos.	mesmo, no final da leitura.	Quadro branco	toda a atividade.	
		Compreensão de Texto	<p>10. Organizar a informação de um texto lido.</p> <p>3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto.</p> <p>4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</p>	<p>Identificar informação explícita no texto.</p> <p>Identificar e referir o essencial de textos lidos.</p>	<p>Compreensão do livro</p> <p>- Mostrar vários novelos de lã das várias cores trabalhadas no livro e questionar que cores são e que emoção representam, referindo que essas cinco emoções são as consideradas como principais ou básicas e que as outras emoções que existem derivam destas cinco.</p> <p>- Questionar que conhecimentos novos os</p>	<p>Canetas para quadro branco</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Novelos de lãs com cores distintas: amarelo, verde, vermelho, roxo, azul, castanho claro, castanho escuro e amarelo claro</p> <p>Pedaços de cartão</p> <p>Cola líquida</p>		
		Produção de texto	<p>17. Planificar a escrita de textos</p> <p>1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>18. Redigir corretamente.</p>	<p>Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).</p> <p>Redigir textos coerentes e</p>				

			<p>1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.</p> <p>3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.</p> <p>4. Cuidar da apresentação final do texto.</p>	<p>coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização.</p> <p>Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.</p>	<p>alunos adquiriram, relativamente à temática das emoções, com o livro.</p> <p>Competição: Os trava-línguas das emoções</p> <p>- Questionar o que serão trava-línguas, explorando o próprio nome, escrevendo uma breve definição no quadro.</p> <p>- Dar um trava-línguas a cada criança, podendo uma ficar com o da emoção do medo, outra da alegria, etc.</p> <p>- As crianças que ficarem com o mesmo</p>	Telemóvel		
	Iniciação à Educação Literária (IEL2)	Audição e leitura	21. Ler para apreciar textos literários 1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular.	Ouvir ler obras literárias e textos de tradição popular.				

		Memorização e recitação	23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos 1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.	Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.	trava-línguas irão competir entre elas. A que ler mais rápido e bem é a criança vencedora. Uma vez que são 5 as emoções, na turma haverá 5 vencedores.			
Matemática	Geometria e Medida (GM2)	Figuras geométricas	2. Reconhecer e representar formas geométricas 5. Identificar e representar triângulos isósceles, equiláteros e escalenos, reconhecendo os segundos como casos particulares dos primeiros. 7. Identificar e representar quadriláteros e reconhecer os losangos e retângulos como casos particulares dos quadriláteros.	Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados.	“A nossa cabeça tem várias emoções” - Relembrar as figuras geométricas trabalhadas até à data (círculo, quadrado, retângulo e triângulo). - Questionar qual das figuras geométricas se assemelha			60 min.

	Organização e Tratamento de Dados (OTD 2)	Representação de conjuntos	<p>1. Operar com conjuntos 2. Construir e interpretar diagramas de Venn e de Carroll.</p> <p>3. Interpretar representações de conjuntos de dados 2. Organizar conjuntos de dados em diagramas de Venn e de Carroll.</p>	Recolher, organizar e representar dados qualitativos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada.	<p>mais ao nosso rosto.</p> <p>- Questionar o que é possível observar, normalmente, na cabeça das pessoas (orelhas, cabelo, olhos, boca, etc.).</p> <p>- Fazer uma lista, no quadro, de cada uma das palavras e trabalhar cores e adjetivos (grande, pequeno, encaracolado, liso, etc.), tendo os alunos que passar para o seu caderno de Português.</p>			
Estudo do Meio	Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo	3. O Seu Corpo (1ºano)	<p>Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos...).</p> <p>Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...)</p>	Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.	<p>pequeno, encaracolado, liso, etc.), tendo os alunos que passar para o seu caderno de Português.</p>			
	Bloco 1 – Descoberta e Organização	Construções	Ligar/colar elementos para uma construção	Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções	- A pares têm que olhar um para o outro e, com a ajuda da			60 min.

Expressão e Educação Plástica	ação Progressiva de Volumes	Desenho	Atividades Gráficas Sugeridas Ilustrar de forma pessoal	plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	lista, descrever o colega no caderno. - Apresentar à turma a descrição realizada e debater-se se se pode acrescentar mais alguma coisa ou não.			60 min.
	Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies			Recorte, colagem, dobragem	Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs			
	Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão							

					<p>desenhar os elementos do seu rosto, pintando-os com lápis de cor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar como colar a lã no molde da cabeça. - Partilhar os resultados finais com os colegas, devendo estes opinar o que acham. <p>Avaliação do dia e consolidação de conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionar cada aluno qual ou quais foram as cores das lãs mais utilizadas na atividade 			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>anterior (emoção que mais sentem no dia-a-dia), anotando no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionar como podemos organizar os dados presentes no quadro para fazermos um diagrama de Venn. - Realizar um diagrama de Venn com os alunos, devendo estes interpretá-lo no final. - Fazer um balanço do dia. 			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

Descrição da atividade

Motivação

Como motivação, a aluna estagiária irá informar todos os alunos que trouxe um livro sobre as emoções “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves. Após questionar os elementos paratextuais do mesmo, informará que tipo de texto irá ler (narrativo), de modo a que todos os alunos se comecem a familiarizar com a palavra. A aluna estagiária lerá o livro com calma, mostrando as ilustrações, referindo, de antemão, as questões que irá colocar sobre o mesmo, escrevendo-as no quadro:

- Como se chama a personagem principal da história?
- Ao longo do livro, há algo que a Marta desconhece e que o seu amigo Sukha a ajuda a perceber. O que é?
- De acordo com o Sukha, o que são as emoções e para que servem?

Desenvolvimento

A aluna estagiária solicitará aos alunos para copiarem as questões anteriores para o seu caderno e para responderem às mesmas, fazendo-se a correção oralmente. Após isso, serão mostrados vários novelos de lã, das várias cores trabalhadas no livro, e questionar-se-á que cores são e que emoção representam. Será ainda questionado aos alunos que conhecimentos novos adquiriram, relativamente à temática das emoções, com o livro.

De seguida, a aluna estagiária informará que na sala se irá realizar uma competição - Os trava-línguas das emoções - questionando os alunos acerca dessa palavra (trava-línguas) e o que a mesma poderá significar. Após uma breve discussão, a estagiária escreverá, com o apoio da turma, uma breve definição no quadro, tendo os alunos que a passar para o seu caderno de Português:

- Os trava-línguas são frases criadas pelo povo com um objetivo lúdico (de entretenimento). São constituídas por sequências de várias palavras, que possuem muitas sílabas parecidas e devem ser lidas rapidamente, tornando-se um grande desafio (**exemplo de uma possível definição**).

De seguida, a aluna estagiária entregará a cada aluno um trava-línguas, podendo um ficar com o que aborda a emoção do medo, outro com o da alegria, outro com o do medo etc. A aluna estagiária efetuará a leitura em voz alta de cada um dos trava-línguas, sendo dado

algum tempo para que cada criança treine o seu. As crianças que ficarem com o mesmo trava-línguas irão competir entre elas, sendo que a que ler mais rápido e bem será a vencedora. Tal será decidido tendo em conta a opinião da turma, a qual terá que ser imparcial e terá o apoio da gravação que a aluna estagiária irá fazer de cada criança a ler. Uma vez que são cinco as emoções, na turma haverão cinco vencedores.

A seguinte tarefa do dia será a construção da “cabeça” de cada criança. A aluna estagiária começará por lembrar as figuras geométricas trabalhadas até à data - círculo, quadrado, retângulo e triângulo – questionando os alunos sobre o que sabem acerca de cada uma. Após essa rápida revisão, será questionado aos alunos qual das figuras geométricas se assemelha mais ao nosso rosto e o que é possível observar, normalmente, na cabeça das pessoas (orelhas, cabelo, olhos, boca, etc.), fazendo-se uma lista de cada uma das palavras mencionadas e adicionando-se adjetivos às mesmas (grande, pequeno, encaracolado, liso, etc.). Solicitar-se-á que os alunos olhem para o seu par e, com a ajuda da lista, descrevam o colega no seu caderno. Depois disso, cada aluno apresentará à turma a descrição realizada e debater-se-á se se pode acrescentar mais alguma característica ou não.

A aluna estagiária entregará um molde de uma cabeça a cada aluno (sem elementos nenhuns, exceto as orelhas) e solicitará que colem o mesmo no pedaço de cartão também entregue, recortando o cartão na forma da futura cabeça. Tendo em conta a descrição feita pelo caderno do colega, cada aluno terá que desenhar os elementos do seu rosto, pintando-os com lápis de cor. No referido molde irá existir uma parte que deverá ficar em branco (como se fosse o interior do cérebro), sendo que a aluna estagiária informará que nessa parte os alunos terão que colar pedaços de lã. Será questionado o grupo acerca das cores das lãs que acham que devem ser coladas, levando-os a perceber que, tal como na história, todas as cores trabalhadas deverão ser usadas, uma vez que todos sentimos as emoções exploradas. Para além disso, a aluna estagiária questionará cada criança sobre a emoção que mais sentem no seu dia a dia, devendo a cor da lã correspondente ser colada em maior quantidade. Será também dada oportunidade para os alunos colarem lã de uma cor próxima ao seu cabelo, podendo este tapar ou não a parte do cérebro (onde estão as emoções). Após as crianças concluírem esta tarefa, poderão mostrar os resultados finais aos seus pares e a aluna estagiária informará que a “cabeça” de cada criança será guardada para já, mas que depois irá ser usada para a construção da árvore de emoções (sugestão feita pelo grupo).

Consolidação/Avaliação

Como forma de consolidação e avaliação dos conhecimentos adquiridos, a aluna estagiária questionará cada aluno acerca da cor mais utilizada no seu “cérebro”, isto é, a emoção que mais sentem no dia a dia. À medida que a aluna estagiária questiona cada uma das crianças, anotarás no quadro as suas respostas.

Após todos os alunos terem respondido, a aluna estagiária perguntará se é possível fazer-se um diagrama de Venn sobre a emoção mais sentida no dia a dia pelos alunos da turma 2ºB, e como poder-se-á organizar os dados. A aluna estagiária construirá no quadro o diagrama, em conjunto com a turma, solicitando aos elementos desta que interpretem depois o gráfico. No final do dia realizar-se-á um balanço de todas as atividades.

Planificação para criança com Necessidades Educativas (NE) e criança estrangeira

Conteúdos: Consciência fonológica e habilidades fonémicas; Compreensão de texto; Construções; Desenho; Recorte, colagem, dobragem; Representação de conjuntos; O seu corpo;

Objetivos: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; Responder adequadamente a perguntas; Apropriar-se de novos vocábulos; Ligar/colar elementos para uma construção; Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs; Ilustrar de forma pessoal; Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos...); Reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão...).

Uma vez que existem dois alunos na turma que necessitam de um trabalho diferenciado, para o presente dia é suposto as duas crianças ouvirem a história lida pela estagiária, sendo que no final da mesma a estagiária pedirá auxílio a uma outra criança para fazer um resumo, em indiano, de toda a história, para a criança estrangeira. Ambas as crianças serão também incluídas na tarefa de interpretar o texto. Após isso, a estagiária entregará uma ficha de trabalho a cada um, relacionada com a temática das emoções. As duas crianças irão também realizar a atividade de expressão plástica e a atividade final. A estagiária, em conjunto com a professora cooperante, irá apoiá-los na resolução da referida ficha e atividade plástica, colocando questões pertinentes e potenciadoras de maiores desenvolvimentos.

Questões a colocar

- Como se chama a personagem principal da história?
- Ao longo do livro, há algo que a Marta desconhece e que o seu amigo Sukha a ajuda a perceber. O que é?
- De acordo com o Sukha, o que são as emoções e para que servem?
- Quais são as cores destes novelos? Que emoção é que representam, de acordo com o livro?
- Com a leitura do livro, que é que descobriram mais acerca das emoções?
- O que é que são trava-línguas? O que é que acham que podem ser?
- O que é um triângulo? E um quadrado? E um retângulo? E um círculo?
- Qual é ou quais são as emoções que mais sentes no dia-a-dia?

Dificuldades previstas

- Conseguirem responder, acertadamente, a todas as perguntas de interpretação do livro;
- Explicarem o que são trava-línguas;
- Explicarem o que são cada uma das figuras geométricas questionadas;
- Lerem corretamente e rápido os trava-línguas;
- Descreverem com pormenor os seus pares;
- Desenharem-se a si próprios com base apenas na descrição do seu par;
- Decidirem a ou as emoções que mais sentem no dia-a-dia.

Questões previstas

- O que quer dizer a palavra x?
- Como se escreve a palavra x?

Trava-línguas da emoção tristeza

Uma tristeza nunca vem só, já dizia a triste truta. A triste truta tinha mais duas amigas, a trutinha e a trutona e como a triste truta estava triste, a trutinha e a trutona também o estavam. Pobrezinhas trutas!

Ana Andrada, 2019

Trava-línguas da emoção alegria

A alegria é alergia numa aldeia, aldeia alheia ao mundo onde a alheira é alimento de muitas altas pessoas. Pessoa alta é a Fátima, que não conhece a alegria, mas um feiticeiro um feitiço fez e a Fátima recebeu a feitiçaria, ficando com alegria.

Ana Andrada, 2019

Trava-línguas da emoção raiva

Quando a raiva surge surpreende até o mais superior senhor. A situação pode ficar tão surrealista que até o motorista, que de vez em quando é turista, não é capaz de suportar nem falar. Assim é a raiva raivosa ruidosa estrondosa.

Ana Andrada, 2019

Trava-línguas da emoção medo

O medonho medo surge cedo, ceder nunca se deve fazer, pois até desde cedo o cego tem medo sem nada saber. O cemitério é o cenário e o fantasma, o fantasminho e o fantasmão têm uma opção: o cão, o falcão ou o coração!

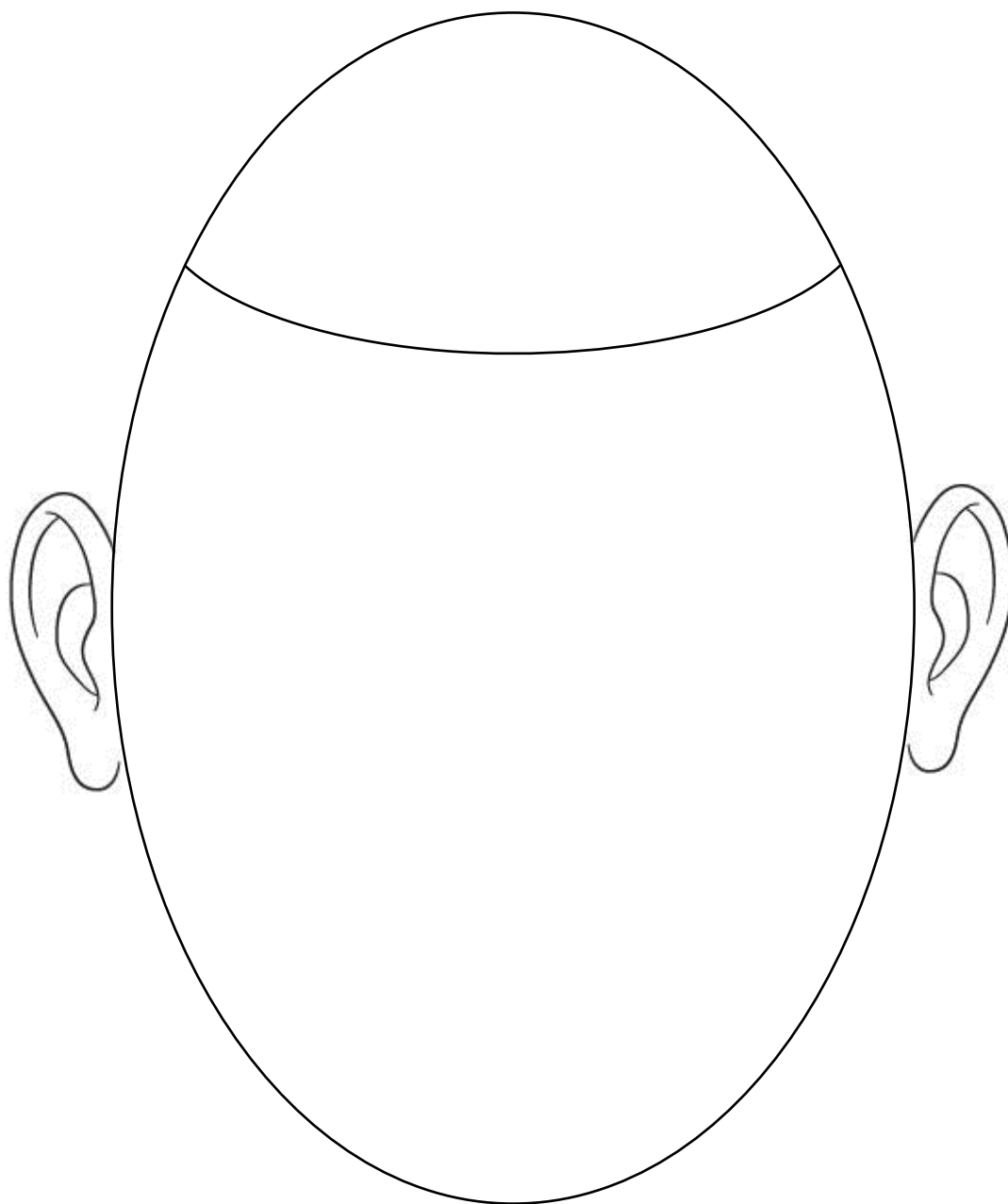
Ana Andrada, 2019

Trava-línguas da emoção aversão

A Aversão parece maldição, até faz comichão e irritação, tal é a má sensação que até a nossa disposição fica em aflição. Dessa descrição surge a Francisca, que uma isca e uma patanisca arisca comeu, depois adoeceu, mas felizmente, sobreviveu!

Ana Andrada, 2019

Material utilizado – Molde de uma cabeça fornecida a cada uma das crianças



Material utilizado – Ficha de trabalho sobre as emoções, direcionada para uma criança com NE e outra não falante de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____

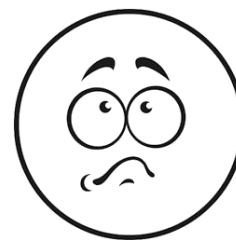
1. **Observa** as seguintes imagens relativas às emoções.
 - 1.1. **Corresponde** as palavras que se encontram na caixa às imagens.
 - 1.2. **Pinta** cada emoji na cor correspondente à emoção, de acordo com a história lida, e escreve nome da cor utilizada.

alegria, raiva, tristeza, medo, aversão



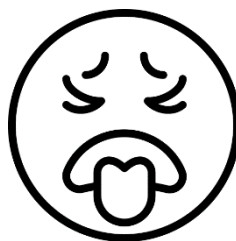
Emoção _____

Cor _____



Emoção _____

Cor _____



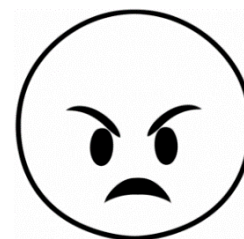
Emoção _____

Cor _____



Emoção _____

Cor _____



Emoção _____

Cor _____

2. Completa as seguintes frases:

a) Eu fico feliz quando _____

_____.

b) Eu fico triste quando _____

_____.

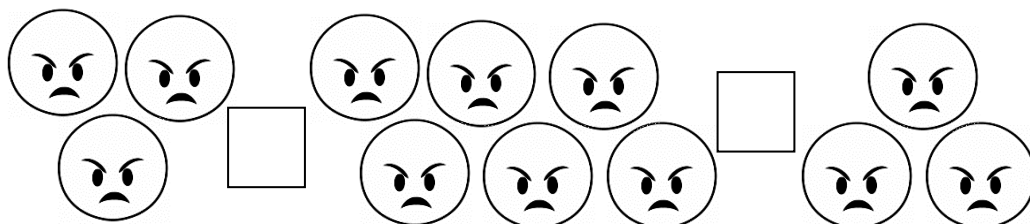
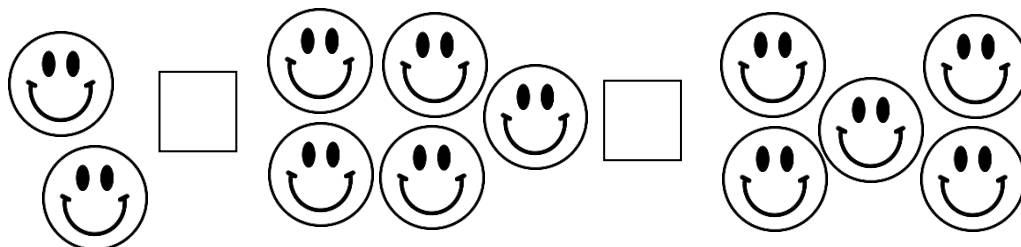
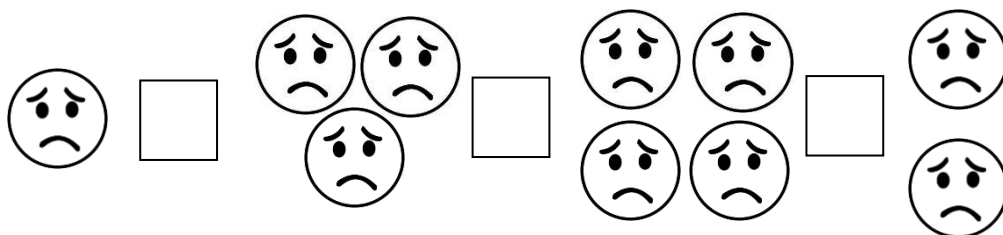
c) Eu fico com raiva quando _____

_____.

d) Eu fico com aversão quando _____

_____.

3. Completa, utilizando os sinais <, > ou =.



Apêndice Q - Planificação e materiais utilizados na quarta atividade desenvolvida para o plano de ação, em 1.º CEB

Componente curricular	Domínio / Bloco	Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Aprendizagens essenciais	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Português	Oralidade (O2)	Compreensão e Expressão	<p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Falar de forma audível.</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>1. Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>3. Partilhar ideias e sentimentos.</p>	<p>Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.</p> <p>Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p>	<p>Diálogo sobre as emoções e apresentação do livro: - “Emocionário”, de Cristina Pereira e Rafael Valcárcel</p> <p>Pereira e Rafael Valcárcel</p> <p>- Conversar com todos os alunos sobre as emoções até à data trabalhadas</p> <p>- Apresentar o livro e questionar a turma sobre o que o mesmo aborda, tendo em conta o título.</p>	<p>Livro - “Emocionário”, de Cristina Pereira e Rafael Valcárcel Rolhas</p> <p>Guaches (amarelo, vermelho, verde, azul e roxo)</p> <p>Papel de cenário</p> <p>Lápis de carvão</p> <p>Rolhas</p> <p>Folhas brancas</p>	Participação e empenho dos alunos durante toda a atividade.	180 min.
Matemática	Organização e Tratamento de Dados (OTD 2)	Representação de dados	<p>2. Recolher e representar conjuntos de dados</p> <p>3. Representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas.</p>	Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes				45 min.

				representações e interpretar a informação representada.	Votação nas emoções a descobrir mais			
Estudo do Meio	Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições	A vida em sociedade	Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso e votação.	Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.	- Escrever, no quadro, todas as emoções presentes no livro mencionado e pedir que cada aluno vote nas			180 min.
Expressão e Educação Plástica	Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas	Desenho Impressão	Atividades Gráficas Sugeridas Ilustrar de forma pessoal. Imprimir com carimbos (feitos em vegetais, cortiça,...)	Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas,	<u>cinco</u> que gostaria de descobrir mais/abordar. <u>As 10 mais votadas</u> serão as trabalhadas nas seguintes semanas. - Construir um pictograma, em papel de cenário, sobre as emoções mais votadas,			75 min.

	de expressã o			adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	cuja s imagens sãõ feitas com o decalque de rolhas em guaches das diferentes cores que representam as emoções atã entãõ trabalhadas.			
--	------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Descrição da atividade

Motivação

Como motivação, a aluna estagiária começará por referir que existem mais emoções para além daquelas que foram trabalhadas até à data, mas que, no fundo, aquelas que conhecemos (alegria, raiva, tristeza, aversão e medo) são as consideradas universais. De seguida, fará a apresentação do livro: - “Emocionário”, de Cristina Pereira e Rafael Valcárcel – e questionará a turma sobre o que o mesmo poderá abordar, tendo em conta o título.

Desenvolvimento

A aluna estagiária começará por escrever, no quadro, todas as emoções presentes no livro e pedirá a cada aluno para votar nas **cinco** que gostaria de descobrir mais. As **10 mais votadas** serão as trabalhadas nas seguintes semanas. Após isso, informará a turma que irão construir um pictograma sobre as emoções mais votadas, questionando os alunos sobre o que é necessário para se construir um pictograma. Quando os alunos chegarem à conclusão que necessitarão de imagens para a sua realização, iram fazê-lo, de forma individual, com a aluna estagiária, enquanto que a professora cooperante realiza a revisão de outros conteúdos. As imagens do futuro pictograma serão feitas com a estampagem de uma rolha num quadrado de papel, nas cinco cores relativas às emoções até então trabalhadas (azul, amarelo, verde, roxo e vermelho). Este será realizado em papel cenário, devendo o mesmo, quando acabado, ser exposto na sala e terá o seguinte título: “As emoções que o 2.º B quer saber mais...”.

Terminada a construção e secagem de todas as imagens, chegará a fase de se construir o pictograma, devendo ser o grupo a fazê-lo, chegando à conclusão quanto deverá valer cada imagem, tendo em conta a quantidade de votos de cada uma das 10 emoções escolhidas.

Consolidação/Avaliação

Como forma de consolidação e avaliação dos conhecimentos adquiridos, a aluna estagiária irá colocar o gráfico, provisoriamente, no quadro da sala, e colocará questões de interpretação do mesmo aos alunos. Após isso, caso sobre tempo, poder-se-á questionar a turma sobre algumas das questões que a mesma colocou no início do projeto e que os alunos já possuem conhecimentos suficientes para refletir e responder em conjunto.

Planificação para criança com Necessidades Educativas (NE) e criança estrangeira

Conteúdos: Compreensão e Expressão; Representação de dados; A vida em sociedade; Desenho; Impressão.

Objetivos: Produzir um discurso oral com correção; Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; Recolher e representar conjuntos de dados; Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso e votação; Ilustrar de forma pessoal; Imprimir com carimbos (feitos em vegetais, cortiça...).

Relativamente aos alunos com Necessidades Educativas (NE), ambos irão realizar os mesmos exercícios que os restantes colegas, com um maior apoio por parte da estagiária e da professora cooperante.

Questões a colocar

- Como é que se chama o título do texto, o autor, ilustrador e editora?
- O que é que acham que este livro aborda?
- O que é um pictograma?
- Que elementos precisam de existir para podermos construir um pictograma?
- Quanto terá que valer cada imagem do nosso pictograma?
- Qual foi a emoção mais votada? E a menos?
- Quanto votos teve a emoção x?
- Para que é que servem as emoções?
- Porque é que existem as emoções?
- Como é que existem as emoções?
- Quantas emoções é que existem?

Dificuldades previstas

- Escolherem apenas cinco emoções das 42 existentes no livro;
- Conseguirem referir todos os elementos constituintes de um pictograma;
- Chegarem à conclusão de quanto a imagem do pictograma tem que valer, tendo em conta a quantidade de votos de cada emoção.

Questões previstas

- O que quer dizer a palavra x?
- O que é um pictograma?
- O que é uma imagem de um pictograma?
- O que são emoções universais?

Apêndice R - Planificação e materiais utilizados na sétima atividade desenvolvida para o plano de ação, em 1.º CEB

Componente curricular	Domínio / Bloco	Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Aprendizagens essenciais	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Português	Oralidade (O2)	Compreensão e Expressão	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.	Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações, apreciativas, ordens, pedidos.	- Ler instruções de utilização do PowerPoint. - Ouvir com atenção os áudios que expõem diferentes situações que podem desencadear diferentes emoções em nós. - Dramatizar as diferentes situações. - Refletir sobre quais	Lápis de carvão Borracha Folhas brancas ou caderno de Matemática Computador ou telemóvel com acesso à Internet Máquina fotográfica ou telemóvel	Dramatizações Resolução dos problemas de matemática Reflexão final Participação e empenho dos alunos na atividade	
	Leitura e Escrita (LE2)	Ortografia e pontuação	14. Desenvolver o conhecimento da ortografia 5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.	Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.				

		Produção de texto	18. Redigir corretamente 4. Cuidar da apresentação final do texto.		as situações mais complicadas de dramatizar e mais fáceis, colocando-as por ordem crescente de nível de dificuldade.	com câmera		
Matemática	Números e Operações (NO2)	Adição e Subtração	6. Resolver problemas 1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.	- Clicar sobre as várias situações e realizar os diferentes desafios de matemática, seguindo sempre as indicações presentes ao longo do PowerPoint.	Apresentação em PowerPoint (ver online): https://www.youtube.com/watch?v=FR5notyQYS0		
		Multiplicação	8. Resolver problemas 1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.	Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	- Observar as soluções dos vários exercícios e			
		Divisão inteira	10. Resolver problemas 1. Resolver problemas de um passo envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.					

				<p>Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.</p> <p>Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.</p>	<p>fazer a sua própria correção.</p> <p>- Refletir sobre o porquê de podermos ter diferentes emoções num curto espaço de tempo, escrevendo a sua opinião.</p>			
Expressão e Educação Dramática	Bloco 2 – Jogos Dramáticos	Linguagem verbal e gestual	<p>Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações – situações recriadas ou imaginadas, a partir de: uma ação um tema</p>	<p>Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos</p>				40 min.

				e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.				
Tecnologias de Informação e Comunicação	Informação (I7)	Utilização do computador e/ou de dispositivos eletrônicos similares em segurança	1. Utilizar adequadamente o computador e/ou dispositivos eletrônicos similares que processem dados 4. Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos similares. 2. Explorar diferentes tipos de software. 6. Aceder ao software de aplicação pretendido.	Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos. Utilizar o computador e outros dispositivos digitais, de forma a permitir a organização e gestão da informação.				
	Produção (P7)	Produção e edição de	1. Criar uma apresentação multimédia					

		<p>apresentações multimédia</p>	<p>original sobre uma temática decorrente do trabalho produzido no subdomínio “Produção e edição de documentos”, utilizando as funcionalidades elementares de uma ferramenta de edição e de produção de apresentações multimédia, instalada localmente ou disponível na Internet:</p> <p>5. Editar e formatar o texto da apresentação.</p>					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

