

“Compreender o Outro, Crescer com o Outro”

A importância do desenvolvimento socioemocional na educação

Eugénia de Oliveira David

Nº58968

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2ºano/2ºsemestre

Almada, 2026

“Compreender o Outro, Crescer com o Outro”

A importância do desenvolvimento socioemocional na educação

Eugénia de Oliveira David

Nº58968

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Clementina Nogueira

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Almada, 2026

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai que sempre fez de tudo para que eu pudesse evoluir, a nível pessoal e profissional, aos meus avós paternos, que me mostraram a importância da empatia, do carinho e do acolhimento, onde quer que estejam, foi graças a vocês os três que consegui terminar este curso, e ser a pessoa que sou hoje!

Às minhas amigas, que foram casa, amizade e reforço, dedicaram-se ao meu bem-estar, quando eu não o priorizei, foram gargalhadas quando mais precisei e apoio, obrigada por serem as melhores.

Agradecer à professora e educadora cooperante, pelo apoio constante, orientação e confiança, tornaram possível o meu crescimento profissional e pessoal graças a quem são. Agradecer a todas as crianças envolvidas em ambos os projetos e também fora deles, graças a elas dou o melhor de mim todos os dias e cresço como pessoa.

Agradeço à minha orientadora cooperante, por mesmo quando desmotivei devido a uma perda, me encorajou a reforçou que conseguia finalizar este meu percurso.

RESUMO

Este relatório sistematiza o percurso de Prática Profissional, realizado em dois contextos, Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, procurando articular a intervenção direta com a investigação académica. A primeira parte dedica-se à caracterização das realidades educativas e das dinâmicas dos grupos acompanhados. A segunda parte, aprofunda o estudo empírico através do projeto “Compreender o Outro, Crescer com o Outro”, que procurou analisar de que forma o reconhecimento das emoções, potencia o desenvolvimento de competências sociais na infância e de que forma, o mesmo, influencia o desempenho escolar.

Assente numa metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa, a intervenção recorre a estratégias diversificadas, como a exploração de literatura infantil e dinâmicas de grupo, focadas no conhecimento emocional. Os dados recolhidos, através de um conjunto de escalas e entrevista realizada, educadora, revelaram a capacidade das crianças se desenvolverem emocionalmente está interligada como trabalhamos as mesmas e como têm peso a nível social e educativo. Destaca-se ainda o reforço da empatia entre pares, uma forte capacidade de autorregulação emocional e o desenvolvimento da autonomia na mediação de conflitos, validando a premissa de que a educação socioemocional é um pilar fundamental para o sucesso escolar e pessoal.

Palavras Chave: Educação socioemocional; Educação Pré-escolar; 1.ºCiclo do Ensino Básico; Reconhecimento Emocional; Emoções; Investigação-Ação.

ABSTRACT

This report systematizes the Professional Practice pathway carried out in two contexts, Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, seeking to articulate direct intervention with academic research. The first part is dedicated to a diagnostic analysis, characterized by the educational realities and group dynamics of the observed groups. The second part deepens the empirical study through the project “Understanding the Other, Growing with the Other,” which aimed to analyze how the recognition of emotions enhances the development of social skills in childhood and how this, in turn, influences academic performance.

Based on a qualitative action-research methodology, the intervention draws on diverse strategies, such as the exploration of children’s literature and group dynamics focused on emotional awareness. Data collected through a set of scales and an interview conducted with the educator revealed that children’s ability to develop emotionally is intrinsically linked to how emotions are addressed and their impact at social and educational levels. Furthermore, the findings highlight an increase in empathy among peers, a strong capacity for emotional self-regulation, and the development of autonomy in conflict mediation, validating the premise that socioemotional education is a fundamental pillar for both academic and personal success.

Keywords: Socioemotional education; Pre-school education; 1st Cycle of Basic education; Emotional recognition; Emotions; Action-research.

Índice

INTRODUÇÃO	11
PARTE 1 – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	13
1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTIDADES COOPERANTES.....	14
1.2.1 <i>Caracterização da instituição do 1ºCiclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar</i>	<i>14</i>
1.2.2 <i>Caracterização do espaço educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico..</i>	<i>15</i>
1.2.3. <i>Caracterização do espaço educativo da Educação Pré-Escolar</i>	<i>16</i>
1.2.4 <i>Caracterização do Grupo do 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>18</i>
1.2.5 <i>Caracterização do Grupo da Educação Pré-Escolar</i>	<i>19</i>
1.2 PROJETOS DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDOS.....	20
1.2.1 <i>Projeto de intervenção em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>20</i>
1.2.2 PROJETO DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	25
2- PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO / PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	31
2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	31
2.1.1 <i>Papel do Educador</i>	<i>31</i>
2.1.2 <i>Importância da Educação Socioemocional.....</i>	<i>33</i>
2.1.3 <i>Emoções e o seu papel</i>	<i>35</i>
2.1.4 <i>Ambiente educativo e as suas relações</i>	<i>37</i>
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA	39
2.3 PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO	40
2.4 ENQUADRAMENTO DO TEMA DO PROJETO.....	40
2.5 METODOLOGIA	42
2.5.1 <i>Abordagem qualitativa e investigação- ação</i>	<i>42</i>
2.5.2. <i>Procedimentos de recolha de informação</i>	<i>43</i>
2.6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
2.6.1 <i>Apresentação dos gráficos e análise e discussão dos resultados</i>	<i>44</i>
CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS.....	56

1 - EACE- ESCALAS DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO

EMOCIONAL VERSÃO TRADUZIDA POR ALVES (2006) DA ACES DESENVOLVIDO POR SCHULTZ, IZARD & BEAR, 2002	56
--	----

.....	56
-------	----

EACE- ESCALAS DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EMOCIONAL VERSÃO TRADUZIDA POR ALVES (2006) DA ACES DESENVOLVIDO POR SCHULTZ, IZARD & BEAR, 2002	57
---	----

.....	57
-------	----

2 - ESCALA COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR - PKBSPT	58
---	----

APÊNCIDES.....	63
----------------	----

<i>Atividade 1: O que será que esta música nos faz sentir?</i>	63
--	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Emoções</i>	63
---	----

1 - PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:	63
--	----

<i>Atividade 2: Quadro das Emoções.....</i>	65
---	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Emoções</i>	65
---	----

<i>Atividade 3: Jogo das Expressões</i>	66
---	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Inteligência Emocional</i>	66
--	----

<i>Atividade 4: Emoções no ambiente escolar VS fora do ambiente escolar.....</i>	67
--	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Matemática e as emoções</i>	67
---	----

<i>Atividade 5: Termómetro emocional da turma.....</i>	68
--	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Média da emoção predominante da turma.....</i>	68
--	----

<i>Atividade 6: Emoções e o corpo humano</i>	69
--	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Perceber o efeito que a emoção tem no nosso corpo.</i>	69
---	----

2 - PLANIFICAÇÕES DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: 70	
---	--

<i>Atividade 1: As Emoções</i>	70
--------------------------------------	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, calma), consciência emocional, empatia</i>	70
--	----

<i>Atividade 2: O quadro das emoções</i>	71
--	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, calma), consciência emocional, empatia, rotina, autorregulação</i>	71
--	----

<i>Atividade 3: Jogo das Emoções.....</i>	72
---	----

<i>Conteúdos/Conceitos: Emoções primárias (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, surpresa).....</i>	72
--	----

<i>Atividade 4: Feiticeiros das Emoções</i>	73
---	----

Conteúdos/Conceitos: Emoções primárias (felicidade, tristeza, medo, alegria), expressão criativa, transformação emocional	73
Atividade 5: Suka o Passáro das Emoções	74
Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas, criatividade, simbolismo, empatia, expressão emocional.	74
Atividade 6: Sentir as Emoções	75
Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, surpresa).....	75
Atividade 7: Sinto isto e agora?	76
Conteúdos/Conceitos: Comportamento social, emoções, empatia, autoestima, linguagem positiva.....	76
Atividade 8: Máquina do Tempo.....	77
Conteúdos/Conceitos: Emoções, Tempos (Passado, presente e futuro)	77
Termo de consentimento.....	77
GUIÃO DE ENTREVISTA:	83
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A EDUCADORA COOPERANTE	86
FIGURAS	91
FIGURA 1- ZONA DE TAPETE DA SALA AZUL, ACOMPANHADO DE QUADROS EDUCATIVOS	91
FIGURA 2 - ZONA DE LEITURA DA SALA AZUL	91
FIGURA 3 - ZONA DE FAZ DE CONTA, EXPERIÊNCIAS E QUADROS COMO ANIVERSÁRIOS E ALTURAS DO GRUPO	92
FIGURA 4- CALENDÁRIO DAS EMOÇÕES	92
FIGURA 5- ZONA EXTERIOR DA SALA AZUL, CABIDES E PLACAR DE EXPOSIÇÃO	93
FIGURA 6 -ATIVIDADE DE MÚSICA E QUADRO DAS EMOÇÕES	93
FIGURA 7 - JOGO DAS EXPRESSÕES	94
FIGURA 8- GRÁFICO DAS EMOÇÕES (NA ESCOLA, FORA DA ESCOLA, EM AMBOS).....	94
FIGURA 9- COMO O CORPO REAGE A CADA EMOÇÃO	95
FIGURA 10 - LEITURA DOS PAPEIS QUE ESTAVAM DENTRO DO POTE DAS EMOÇÕES	95
FIGURA 11- MEDALHAS PERSONALIZADAS E PRENDAS DE NATAL.....	96
FIGURA 12 - QUADRO DE "COMO TE SENTES HOJE "	96
FIGURA 13 - JOGO DAS EXPRESSÕES	97
FIGURA 14 - CRIAÇÃO DAS VARINHAS MÁGICAS DOS FEITICEIROS DAS EMOÇÕES.....	97
FIGURA 15 - CRIAÇÃO DO PASSÁRO DO "SUKA", EM ORIGAMI	98
FIGURA 16 - ATIVIDADE AO AR LIVRE DE SENTIR AS EMOÇÕES.....	98
FIGURA 17- ATIVIDADE AO AR LIVRE DE SENTIR AS EMOÇÕES	99

FIGURA 18 - ATIVIDADE DA MÁQUINA DO TEMPO DAS EMOÇÕES

..... 99

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

PES – Prática de Ensino Supervisionado

SEL – Social and Emocional Learning.

INTRODUÇÃO

Este relatório final é o resultado da Prática de Ensino Supervisionado (PES), uma etapa essencial do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo de Ensino Básico na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Este Documento reflete o trabalho de investigação e a experiência prática realizada durante o percurso do último ano do Mestrado, focando-se na intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar.

Com o nome “Compreender o Outro. Crescer com o outro”, surge este relatório que traduz a constante reflexão e fundamentação sobre a prática educativa vivenciada. A pertinência desta intervenção, reside na importância do desenvolvimento do autoconhecimento emocional e da consciência social, onde ambos vão contribuir para o melhoramento a nível académico e em desenvolvimento de novas aprendizagens, assim como no desenvolvimento de relações sociais. A presente proposta de intervenção nasce da observação direta das dinâmicas relacionais do grupo, onde foi identificada uma fragilidade acentuada nos vínculos interpessoais e na incapacidade latente de comunicação emocional.

A pergunta de partida que surgiu foi “Qual a relação entre o reconhecimento emocional e as competências sociais em crianças, em idade pré-escolar?”. Esta investigação tem como principal foco a inteligência emocional como base do desenvolvimento humano. Uma criança com dificuldade na identificação e regulação emocional tende a externalizar as suas frustrações, comprometendo as relações interpessoais, realçando a importância de uma educação socioemocional.

Este relatório tem como base uma investigação ação, a mesma consiste na triangulação de uma investigação qualitativa e quantitativa, onde existirá a junção de , adquiridos através de escalas e de experiências vivenciadas como observações do diário de bordo e entrevista realizada à educadora dados objetivos pois“(...) as perspetivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e dos pontos cegos de cada um dos métodos.” Flick (2005, p.270). Assim sendo, estamos a tornar a investigação mais rica, sendo a mesma mais completa e cuidada, estando a lidar com diferentes estratégias para combater o maior número de fragilidades da mesma.

O presente relatório organiza-se em duas partes fundamentais, que sistematizam o percurso formativo e investigativo.

A primeira parte é dedicada à prática profissional em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aqui existirá a contextualização da prática, assim como a caracterização das entidades cooperantes, os seus espaços educativos e a caracterização dos grupos. Descreve-se também os projetos de intervenção que se desenvolveram, assim como as suas atividades acompanhando as respetivas reflexões. Já a segunda parte, centra-se no enquadramento teórico, focada no papel do educador, a relevância da educação socioemocional e a dinâmica das emoções no ambiente educativo. Esta parte integra ainda, a problematização da questão de partida e o enquadramento temático do projeto, onde inclui a metodologia adotada e especifica os procedimentos adotados para a recolha de dados. Apresenta ainda os dados recolhidos e a discussão dos resultados que se apoia em gráficos, de forma a sustentar a reflexão produzida.

Por fim, as considerações e reflexões finais, encerram o documento, oferecendo um balanço crítico do percurso, assim como das competências adquiridas e das perspetivas futuras.

PARTE 1 – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui o principal eixo da formação inicial de professores e educadores, representando um espaço privilegiado de desenvolvimento pessoal e académico. A nível académico, a PES permite a transposição didática, onde o estudante deixa de ser apenas um recetor de teoria para se tornar um produtor de conhecimento através da investigação-ação. A meu ver, é com a experiência que se desenvolve a resiliência, a ética profissional e identidade profissional.

No contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta prática assume um ponto importante que permite compreender a continuidade do desenvolvimento da criança. Enquanto na Educação Pré-Escolar o foco centra-se na construção das bases do desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo da criança, na socialização primária, no 1.º ciclo observa-se a aquisição dessas competências.

Bases estas que passam pelo reconhecimento emocional, seja em nós mesmos, como nos outros, procurando focar-se num ambiente relacional seguro que fomenta a autoestima, a autonomia e a participação das crianças, contribuindo para um ambiente harmonioso. A implementação de projetos de natureza socioemocional, encontra uma ligação direta com os documentos oficiais que regem o sistema educativo, tais como o Decreto-Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, que refere que tem como objetivo “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” É possível observar no Decreto-Lei n.º54/2018, que “todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” De acordo com as aprendizagens essenciais, podemos ter plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (DGE, 2018).

Assim, como sublinham as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), “É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos meus”. Para sustentar a prática realizada nos estágios curriculares, cruzam-se duas perspetivas fundamentais, a metodologia de Waldorf que valoriza a vontade, o conhecimento e os ideais sociais, procurando estabelecer um relacionamento saudável entre a pessoa que é no presente e quem foi anteriormente.

Podendo ainda abordar o estágio pré-operacional de Piaget visto ser a fase dos 2 aos 7 anos de idade, da teoria de Piaget é vital para compreender a evolução do egocentrismo e da empatia. Assim a criança, ainda é egocêntrica, não conseguindo colocar-se abstratamente no ponto de vista dos seus pares e considera o mundo segundo a sua própria perspetiva, “Criado por si” (Tavares, et. al, 2007, p.53) Embora a criança nesta fase tenha dificuldades em compreender o ponto de vista alheio, este projeto demonstra que esta capacidade pode ser estimulada.

Já o jogo simbólico surge aqui como o método de eleição, através das interações diárias, e das atividades propostas, que permitem que a criança tenha consciência do outro, tornando a mesma mais empática.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTIDADES COOPERANTES

1.2.1 Caracterização da instituição do 1ºCiclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar

A instituição que frequentei para os dois estágios foi a mesma, sendo esta uma EB1 do concelho de Almada, esta apresenta uma comunidade educativa composta por duzentos e quarenta e cinco alunos, apoiados por um corpo docente de doze professores, dois educadores e cinco assistentes operacionais.

O parque escolar divide-se em dois edifícios com características distintas. O edifício mais antigo, estrutura-se em dois blocos, em períodos distintos do dia. Em termos de instalações sanitárias, este edifício dispõe de infraestruturas diferenciadas por género no espaço adjacente. O edifício de construção mais recente concentra as valências de Educação Pré-Escolar, designadas de sala Azul e sala Amarela, o centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), o refeitório e a biblioteca. Integra ainda a sala de professores e três instalações

sanitárias. A união entre ambos o edifício é assegurado por uma zona semicoberta, que garante a circulação e o abrigo da comunidade escolar em condições climáticas adversas.

O recinto exterior divide-se em áreas de recreação e de experimentação. A zona de lazer inclui um parque equipado com estruturas lúdicas (escorrega), potenciando a exploração criativa através de jogos de chão e suportes para escrita em giz. Na traseira do edifício mais recente, localiza-se a horta pedagógica, espaço privilegiado de contacto com a natureza, explorado maioritariamente pelas crianças de Educação Pré-Escolar, com particular incidência na dinâmica pedagógica da Sala Amarela.

As atividades de Educação Física decorrem num regime de parceria externa nas instalações de uma Sociedade, implicando a deslocação dos alunos sob supervisão docente.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas a que esta Escola pertence (2021 – 2024), a ação educativa orienta-se pelo lema “Pensar Global e Agir Local para Criar Futuro”. Esta premissa reflete uma visão ideológica que visa a formação de cidadãos do mundo, alicerçada em valores como o respeito, a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o empreendedorismo (AEAA, 2021). A missão institucional foca-se na prestação de um ensino de qualidade, centrado no desenvolvimento integral de competências pessoais e de aprendizagem.

No que concerne aos recursos materiais, embora a instituição disponibilize materiais de desgaste e acesso às tecnologias, observam-se constrangimentos que interpelam a prática pedagógica. Na biblioteca, denota-se a existência de livros e documentação degradada e desatualizada. Simultaneamente, a utilização de equipamentos informáticos é frequentemente comprometida por falhas técnicas de sistema ou de conectividade com a rede. Estas limitações infraestruturais criam uma dicotomia entre as intenções pedagógicas plasmadas no Projeto Educativo e a exequibilidade prática das metas propostas.

1.2.2 Caracterização do espaço educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

A organização espacial da sala de aula denota uma matriz de cariz tradicional, evidenciada pela disposição do mobiliário em fileiras horizontais e verticais, disposição aos pares. Esta configuração, centrada na figura do docente e reforçada pela presença de um “palco” sob o quadro, privilegia o ensino diretivo e a exposição de conteúdos em detrimento de dinâmicas de trabalho colaborativo em grande grupo.

Apesar de se inserir numa infraestrutura antiga, com sinais de desgaste ao nível do pavimento, destaca-se pela sua luminosidade natural. A existência de três janelas de grandes dimensões, garante uma exposição solar adequada durante o período letivo, tendo recurso a estores para controlo da luz.

A sala encontra-se equipada com vinte e seis mesas e vinte e sete cadeiras, excedendo o número total de alunos (vinte e três), garantindo a estabilidade logística do grupo. No que diz respeito à gestão da diferenciação pedagógica, observa-se uma intencionalidade na proximidade física, ou seja, a secretária da professora encontra-se junto desses alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, facilitando a monitorização e o apoio imediato.

A nível de recursos tecnológicos, a sala conta com um projetor e um computador, ambos funcionais e, são utilizados regularmente para o auxílio na projeção dos manuais, assim como para a participação em jogos interativos e visualização de conteúdos audiovisuais.

A gestão do espaço de arrumação é muito condicionada, visto que a sala é utilizada por dois turnos, o da manhã e o da tarde, havendo materiais das duas turmas e das duas professoras, que partilham o espaço. Assim sendo, observamos a exposição de trabalhos das duas turmas, existindo uma constante rotação de materiais. Esta estratégia é crucial para garantir que a documentação pedagógica se mantenha atualizada consoante o percurso de cada turma e reforçar o sentimento de pertença.

Um elemento arquitetónico de destaque é a presença de uma lareira desativada, que foi recontextualizada pedagogicamente como zona de biblioteca de livre acesso. Este espaço funciona como incentivo à autonomia e à promoção da leitura extensiva, permitindo que os alunos, ao concluírem as tarefas curriculares, possam dedicar-se à leitura individual de forma natural.

1.2.3. Caracterização do espaço educativo da Educação Pré-Escolar

A Sala Azul estrutura-se através de áreas de interesse diferenciadas concebidas para promover a autonomia e a livre escolha da criança. Esta organização espacial revela uma intencionalidade pedagógica que visa segmentar as dinâmicas de aprendizagem de grande grupo, pequeno grupo e trabalho individual.

O espaço encontra-se dividido em diversas zonas funcionais, tais como, a área do tapete (Fig.1) que é um espaço polivalente destinado à “roda da manhã” e a atividades de exploração no solo; a área de leitura (Fig. 2) que é destinada ao espaço de exploração da literacia, embora funcional, apresenta pouca quantidade e variedade de livros, com alguns sinais de degradação física, que pode originar desinteresse nos livros; a área do jogo simbólico ou “casinha” (Fig.3), está equipada com um espelho e acessórios de cozinha. É uma área fundamental para o desenvolvimento da identidade e da representação social através do “faz de conta”; a área de expressão plástica que é composta por zonas de jogos de mesa, cavaletes para pintura, um lavatório de apoio, facilitando a autonomia e a higienização.

Do ponto de vista físico, a sala beneficia de uma exposição solar privilegiada através de amplas superfícies envidraçadas, garantindo luz natural durante a totalidade do período letivo. Contudo, denota-se uma elevada densidade de mobiliário (mesas) que faz com que o espaço fique mais reduzido visualmente e fisicamente, pois está mais preenchido.

Quanto aos suportes de documentação, podemos observar ao longo da sala, as superfícies preenchidas com instrumentos de apoio à aprendizagem e memória coletiva (Fig. 4). Na zona do tapete, concentram-se os principais mapas de registo, como a gestão do grupo e numeracia, onde existe um mapa de presenças e de quantificação, com distinção de género, que servem de suporte à iniciação ao raciocínio lógico matemático, como a adição e a subtração. Os mapas do tempo, dias e meses, também se encontram nesta zona onde é dado o auxílio à criança aos conceitos abstratos de sucessão e duração, associados às estações do ano. Havendo ainda espaço para a literacia emocional, onde se encontra o quadro “Como te sentes hoje?” implementado no âmbito do meu projeto de intervenções. Este recurso foi construído com o contributo direto das crianças, promovendo a partilha e o reconhecimento de estados emocionais.

Já no espaço exterior, encontra-se o placar de cortiça e os cabides individuais (fig.5) que asseguram a transição entre o meio escolar e o familiar, reforçando o sentimento de pertença e a organização dos pertences pessoais.

Em conformidade com as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (DGE, 2016), a organização do espaço é um meio de expressão das intencionalidades dos docentes. Nesta sala, observa-se que os quadros e áreas não são meramente decorativos, mas sim funcionais, auxiliando a memória e assumindo-se como mediadores da aprendizagem, na medida em que orientam a ação da criança, facilitam a compreensão de rotinas e promovem a autonomia, permitindo o acesso a um ambiente estruturado e pedagogicamente intencional.

O espaço exterior é igual ao do 1º ciclo do Ensino Básico, sendo o pavimento predominantemente de betão. Embora disponha de equipamentos lúdicos como o parque infantil e uma zona de jogo simbólico, existe escassez de elementos naturais. Assim sendo, denota-se uma lacuna significativa no contacto direto com a natureza.

Apesar de nas traseiras da sala azul localizar-se um espaço destinado à horta pedagógica, este recurso encontra-se sob a gestão de outro grupo, a sala amarela, e apresenta sinais visíveis de degradação e descontinuidade no cuidado. Esta realidade constitui uma oportunidade perdida de integração curricular, uma vez que o espaço, se devidamente reabilitado, poderia servir como laboratório vivo para todos os grupos da instituição.

A compilação das matérias artificiais no recreio limita a experiência sensorial das crianças. O facto de não haver meios naturais, faz com que as crianças estejam restringidas em termos de oportunidades de exploração livre e de descoberta onde o contacto com a natureza é essencial, pois não estão expostas a ambientes naturais, tais como a terra, a relva ou a areia, restringindo ainda a biodiversidade em seu redor. com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016), o ambiente educativo deve ser um espelho das intencionalidades do educador, e neste sentido, deveria haver uma solução para combater esta carência e promover a mesma, visto que estas mesmas crianças se encontram a cinco minutos de um parque que promove o mesmo.

1.2.4 Caracterização do Grupo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estamos perante um grupo que inicialmente tinha uma constituição de vinte e quatro alunos, tendo sido reduzido para vinte e três elementos em meados de novembro. Esta alteração ocorreu devido à transferência de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que necessitou de um percurso educativo diferenciado e de suportes específicos, não tendo existido o consenso familiar necessário para a sua continuidade na instituição. Atualmente, o grupo é composto por quinze raparigas e oito rapazes.

A turma caracterizava-se por uma elevada heterogeneidade, exigindo a mobilização de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, tal como referido no Decreto-Lei n.º54/2018. Existiam duas crianças com diagnóstico de dislexia, sendo que uma delas apresenta discalculia e suspeita de patologia neurológica, encontrando-se em processo de

reavaliação clínica. Outro aluno beneficia de apoio em Português Língua Não Materna (PLNM). Por fim, três alunos manifestam a necessidade de acompanhamento no domínio da literacia, língua portuguesa, contando com acompanhamento externo de terapia da fala e psicologia.

A rotina diária deste grupo começa às treze horas e trinta minutos e tendo um intervalo pelo meio, saindo por volta das dezoito e trinta. Este grupo na sua maioria beneficia de atividades extracurriculares pela manhã e apoio das AAAF, assim sendo, permite que estas crianças estejam na escola desde as sete e trinta até à hora de saída. Este grupo tem ainda à sua disposição diversas atividades como música, uma vez por semana e ginástica, duas vezes por semana, no período da tarde. Com a professora titular, usufruem das aulas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

1.2.5 Caracterização do Grupo da Educação Pré-Escolar

O grupo da sala azul é constituído por vinte crianças, com uma distribuição de género de nove raparigas e onze rapazes. Trata-se de um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, que favorece dinâmicas de interajuda e aprendizagem interpares.

A composição do grupo reflete um interesse multicultural, integrando quatro crianças de nacionalidade não portuguesa (provenientes do Brasil e do Bangladesh). Esta diversidade cultural constitui uma oportunidade para a promoção de valores e partilha de diferentes matrizes identitárias.

A nível de educação especial e apoios especializados, o grupo apresenta necessidades específicas que requerem uma diferenciação pedagógica, como três crianças que necessitam de intervenção a nível de terapia da fala, e existem ainda duas crianças que possuem diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo em diferentes graus de funcionalidade, onde ambas apresentam competências comunicativas distintas, exigindo estratégias de mediação adaptadas para garantir a sua inclusão nas dinâmicas de grupo. Na sua maioria, as crianças frequentam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), o que implica um tempo alargado de permanência na instituição.

A rotina diária encontra-se estruturada de forma a conferir segurança e previsibilidade às crianças, assim sendo, o período de acolhimento inicia-se às sete e trinta até às nove e trinta, onde as crianças brincam livremente nas áreas de interesse. Às nove e trinta iniciam a

“roda da manhã”, onde acontece o preenchimento dos gráficos, o planeamento do dia assim como a partilha de vivências. Entre as dez e as doze horas é quando se desenvolvem os projetos de atividades dirigidas, intercaladas com o momento de reforço alimentar e o primeiro período de recreio exterior (quinze minutos). Durante o período entre as doze horas e as treze e trinta, decorre o momento da hora de almoço e brincadeira livre no exterior. Quanto ao período da tarde, entre as treze e trinta e as dezasseis horas, é quando é proposta uma continuidade de atividades, tais como a exploração lúdica, culminando no lanche e mais um momento no exterior de brincadeira livre.

1.2 PROJETOS DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDOS

1.2.1 Projeto de intervenção em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

O projeto de intervenção “Parar, Sentir e Crescer” surge da necessidade de investigar a ligação entre o reconhecimento emocional e as competências sociais em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). A escolha deste título reflete a urgência de introduzir momentos de pausa e autorreflexão num quotidiano escolar, marcado pela densidade curricular.

Ao contrário do que acontece na Educação Pré-Escolar, onde o brincar e a socialização são eixos centrais, no 1.º CEB observa-se frequentemente uma lacuna na abordagem sistemática das emoções. Devido à pressão do cumprimento de programas e à gestão rígida do tempo letivo, as dimensões socioemocionais são, por vezes, preteridas em relação às competências cognitivas.

Este projeto visa, assim, suprimir esta lacuna, contando com o acolhimento favorável da Professora Titular, que reconheceu na turma as fragilidades destas competências como um obstáculo ao bem-estar coletivo.

A aprendizagem socioemocional é aqui entendida como um processo estruturante para a consolidação de conhecimentos e atitudes que permitem à criança realizar escolhas coerentes e estabelecer relações interpessoais gratificantes (DGE, 2016).

No contexto específico desta turma, a intervenção foca-se em seis domínios críticos, tais como, a empatia, a cooperação, a ajuda, a mediação de conflitos, a superação e a autorregulação. Ao estimular estas áreas, o projeto procura uma formação integral que prepare os alunos para não só o sucesso académico, mas também para a participação ativa e ética na sociedade.

Um dos principais focos desta intervenção é a melhoria das interações em momentos não estruturados, como os intervalos, onde a escassez de mediação direta pode potenciar situações de conflito ou exclusão. Conforme referido por Martins et al. (2017), o desenvolvimento do relacionamento interpessoal implica que o aluno seja capaz de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p.25).

Embora a base teórica da educação socioemocional seja transversal, a implementação do projeto “Parar, Sentir e Crescer” no 1.ºCEB distingue-se a nível da exploração aprofundada da literacia emocional, recorrendo à escrita e à reflexão crítica sobre dilemas sociais mais complexos. Predomina, neste contexto, um enfoque na autorregulação, associado às exigências acrescidas de concentração e desempenho académico características desde nível de ensino. Assim, o projeto visa o desenvolvimento de estratégias que permitam aos alunos gerir a frustração académica e regular as suas emoções, promovendo uma maior consciência emocional. Paralelamente, contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos, capazes de identificar problemas, refleti criticamente sobre os mesmos e mobilizar estratégias adequadas para a sua resolução, preparando-os, deste modo, para enfrentar os desafios futuros.

1.2.1.1 Atividades desenvolvidas

Para dar início ao projeto e à proximidade com o grupo, criámos em conjunto os “botões do olá ou botões do adeus” que consistiam em cumprimentar cada aluno e valorizar o mesmo como um ser individual, respeitando a sua pessoa. Cada botão era diferente. Existiam seis botões, uns de maior proximidade física como o abraço e outros com maior afastamento físico como a repetição de um passo de dança. Este instrumento permitiu criar uma ligação com cada aluno, valorizando o mesmo e respeitando-o.

As atividades iniciais de o projeto “Parar, Sentir e Crescer” focaram-se na inteligência emocional e na expressão corporal, enquanto linguagem não verbal de manifestação das emoções. As primeiras atividades tiveram como nome “O que será que esta música nos faz sentir?” e o “Quadro das Emoções”. A utilização de estímulos sonoros como ponto de partida permitiu que os alunos explorassem a subjetividade da emoção sem o constrangimento da palavra direta. Um dos indicadores de sucesso nesta fase foi a promoção da autonomia e da autodeterminação, ao delegar nos alunos a escolha livre dos materiais expressivos (Fig.6).

Esta decisão metodológica visou garantir que a representação gráfica fosse um espelho autêntico da sua identidade emocional.

Refletindo sobre a práxis, a gestão do tempo de partilha revelou-se um desafio pois a repetição de momentos de exposição gerou, em alguns alunos, sinais de impaciência. No entanto, a opção por respeitar o silêncio daqueles que optaram por não apresentar os seus trabalhos foi uma decisão ética pensada. Ao reconhecer o direito à reserva perante emoções como o medo ou a vergonha, assegurou-se a sala de aula como um espaço seguro. Esta postura de respeito pela vulnerabilidade individual é, do meu ponto de vista, o primeiro passo para que, em sessões futuras, a confiança se sobreponha à inibição, permitindo uma partilha mais orgânica e menos imposta.

De seguida, a atividade do “Jogo das Expressões” que girava em torno das expressões emocionais (fig. 7) e onde se procurou estabelecer a ponte entre o sentimento interno e a sua manifestação corporal. O grupo demonstrou uma adesão imediata, descodificando as regras rapidamente. Um dos resultados mais significativos desta dinâmica foi a evolução e a participação de uma criança com necessidades educativas. Esta criança, no início, encontrava-se reticente na participação pública, mas encontrou no jogo uma forma de se expressar, procurando ultrapassar a sua ansiedade social, facilitando assim a sua integração nos momentos de partilha seguintes.

Um episódio crítico nesta sessão ocorreu quando, por solicitação do grupo, a atividade se prolongou para uma segunda fase. Contudo, a observação direta revelou que já estavam saturados, levando à dispersão do foco. Aqui decidi interromper a atividade. Não foi apenas uma paragem do momento, foi uma estratégia de comunicação, desta forma, ao explicar aos alunos que a atividade iria terminar porque a capacidade de escuta mútua se ter esgotado. Neste sentido fiz com que eles reconhecessem os seus próprios limites biológicos e emocionais. Esta abordagem mais humanista reforçou que, por vezes, um “erro” na gestão do tempo, pode ser uma oportunidade importantíssima de se trabalhar a autorregulação.

A seguinte atividade teve como título “Emoções no ambiente escolar VS emoções no ambiente familiar”. Esta atividade introduziu a dimensão da interdisciplinaridade, cruzando o autoconhecimento com a literacia matemática, através da construção de um gráfico de pontos (Fig. 8). O objetivo central foi compreender a transversalidade das emoções e como estas se alteram consoante o contexto social. A discussão coletiva permitiu abordar a natureza das emoções, combatendo a ideia de que uma emoção negativa num contexto como, por exemplo, a escola, define a totalidade do Dia da Criança.

Os alunos ao solicitarem ajuda para classificar emoções ambivalentes, iniciaram um processo de reflexão sobre a complexidade do sentir. Concluiu-se que é perfeitamente natural experienciar múltiplas emoções ao mesmo tempo, demonstrando a importância de saber identificar as emoções. Esta atividade não só consolidou aprendizagens de estatística, através da observação do gráfico construído, que se encontra, assim como forneceu às crianças forma de se expressarem verbalmente e para lidarem com as frustrações e com os conflitos de forma mais consciente.

A próxima atividade desenvolvida foi “O termómetro emocional da turma” que funcionou como um dispositivo de monitorização coletivo e consciente socialmente. Ao ser calculada a “média emocional” diária, a turma desenvolveu uma perceção de grupo, onde o estado de um indivíduo influenciava o clima da sala. A importância desta ferramenta não foi apenas no âmbito pedagógico, passou também a ser utilizado pela equipa da escola, tanto pela professora titular como pelas auxiliares de educação. Estas profissionais, ao consultarem o termómetro, passaram a ajustar as suas interações no recreio, criando jogos e momentos de escuta para reverter as frustrações que pudessem existir.

Esta dinâmica demonstrou que a educação socioemocional, quando visível e partilhada, cria uma comunidade de cuidado. O termómetro tornou-se um método eficaz de diagnóstico diário, substituindo, por vezes, o quadro das emoções que era mais demorado, por um sistema de votação rápida que mantinha a turma conectada e atenta às necessidades relacionais de cada um.

A atividade seguinte com o nome de “Emoções e o Corpo Humano”, proveio do tema sobre o corpo humano, que a turma estava a trabalhar, e assim chegamos à exploração das nossas emoções e em como o nosso corpo reage às mesmas. Os alunos demonstraram uma capacidade surpreendente de auto-observação, associando estados como a tristeza a “mãos frias” ou a felicidade ao “coração quentinho”. Esta consciência intrínseca é essencial para a autorregulação precoce.

Ao pintarem os seus próprios diagrama corporais (fig.9), as crianças materializaram a sua experiência pessoal. O momento de apresentação foi marcado por uma exploração empática, onde os pares não se limitaram a ouvir, mas a questionar ativamente o “porquê” das sensações dos colegas. Esta atividade superou todas as expectativas iniciais, pois forneceu às crianças uma base biológica para explicarem os seus comportamentos, reduzindo o julgamento moral e aumentando a compreensão e empatia.

Quase a terminar, implementámos o “Pote das Emoções” que constitui uma estratégia de reforço positivo e suporte ao grupo. Ao dedicar todas as sextas-feiras ao registo de

momentos gratificantes da semana, permitiu que os alunos identificassem os momentos mais felizes da semana, pois raramente queriam colocar um momento mais negativo. O pote tornou-se num recurso autónomo, perante a tristeza, os alunos podiam ir ao pote das emoções e ler algum momento que fez o outro feliz, levando ao pensamento positivo.

No encerramento do estágio, fizemos uma leitura coletiva de todas as mensagens (fig 10) que foi uma ferramenta de memória afetiva. Esta atividade demonstrou que, com pequenos gestos intencionais, conseguimos valorizar as histórias de cada um. Assim sendo, este instrumento demonstrou que o foco na positividade, sem negar a dor, é um mecanismo essencial para a construção de cidadãos resilientes.

Na fase final da intervenção, surgiram as medalhas de mérito, que se focavam no reforço da identidade e autoestima. Estas medalhas de mérito emocional (fig.11) consistiam na individualidade de cada criança, permitindo as demonstrar as características individuais e únicas de cada aluno, não como um rótulo limitador, mas como lembrete do “eu” único. Este momento vivido com grande solenidade e carinho, representou o reconhecimento do percurso de “crescimento” de cada um como individual e como grupo.

1.2.1.2 Resultados

Os resultados deste grupo foram sendo visíveis ao longo das semanas e meses em que trabalhámos em conjunto. Um exemplo foi a monitorização semanal através do “quadro das emoções”, onde inicialmente era um momento individual, em que as crianças não se sentiam à vontade para partilhar com o grupo o que sentiam e apenas partilhavam comigo, pois não se sentiam com segurança emocional para o fazerem em frente a todos. Contudo, a meio do projeto, observou-se a transição para a partilha em grupo, que foi um grande marco, pois a turma agora sentia-se num espaço de confiança e de segurança para a partilha.

Se nas atividades iniciais, se verificaram dificuldades de escuta ativa e respeito pelo outro, com a continuidade da intervenção, conseguiu-se inverter este cenário. O desconforto inicial da exposição pública deu lugar a um sentimento de pertença e validação. As crianças passaram a valorizar a atenção do outro, percebendo que a vulnerabilidade partilhada não ia ser julgada, mas sim acolhida.

Um dos momentos de maior destaque da intervenção, ocorreu durante a partilha de uma aluna que demonstrou tristeza pela hospitalização da mãe, em que um colega se

levantou e ofereceu um abraço e, ainda partilhou que iam arranjar uma solução de comunicação, nem que fosse por videochamada pois tal como foi referido pelo “S”: “Vão estar longe, mas ao mesmo tempo perto”. Esta criança demonstrou uma capacidade de descentralização e suporte emocional, em que é verificado o impacto deste projeto.

A eficácia deste projeto foi também comprovada, pela generalização de competências fora do ambiente escolar. O mesmo aluno que teve o gesto empático anterior, replicou uma estratégia do “pote das emoções” no contexto doméstico, pois o pai estava ausente muitas vezes devido ao trabalho, e assim quando regressasse poderia partilhar sem se esquecer de um pormenor. Apropriando-se assim de ferramentas de regulação e memória afetiva que estavam a ser aplicadas em sala.

Ao nível da resolução de conflitos, observou-se uma mudança, pois anteriormente reagiam às frustrações através do choro ou comportamentos desregulados, passando a utilizar uma linguagem emocional para verbalizarem as suas necessidades e emoções. A pergunta “Estás bem?”, tornou-se uma ferramenta de mediação entre pares, sendo reduzida a necessidade de intervenção direta do adulto.

Estes momentos reforçam o meu gosto pelo ensino. Os registos efetuados no diário de bordo, bem como o feedback da docente cooperante, evidenciam que é possível promover o desenvolvimento integral da criança, confirmando a importância de o professor ser um agente de transformação. Educar as emoções é fundamental, capacitando os alunos para compreenderem que as suas ações e palavras têm impacto no outro, promovendo a sua consciencialização e capacitação para o mundo que os rodeia, contribuindo para o seu bem-estar e sucesso pessoal e educativo.

1.2.2 Projeto de intervenção em contexto de educação Pré-Escolar

O projeto de intervenção intitulado “Compreender o Outro, Crescer com o Outro”, surge da necessidade de analisar ligação entre o reconhecimento emocional e a consolidação de competências sociais em contexto de Educação Pré-Escolar.

A origem desta intervenção reside na identificação de uma lacuna pedagógica no quotidiano do grupo. A educadora apesar de reconhecer a relevância do tema, encontrava dificuldades em operacionalizar estratégias diretas de apoio emocional. Assim, o projeto

assumiu-se como uma resposta a uma necessidade emergente das próprias crianças, sendo acolhido com entusiasmo.

A intervenção procura estimular o lado crítico e reflexivo da criança, promovendo o seu desenvolvimento infantil, tanto a nível da empatia como da cooperação, a mediação de conflitos, a entretajuda e a autorregulação. Esta abordagem encontra-se alinhada com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), especificamente na área da formação pessoal e social, que é definida como uma área transversal e fundamental.

Segundo as OCEPE (2016), o bem-estar e a segurança emocional da criança são “condições básicas para que o processo de aprendizagem ocorra de forma plena” (p.33). Ao fornecermos ferramentas às crianças para identificar as suas próprias emoções, estamos a capacitá-las para a progressiva consciência de si e do outro, permitindo que aprendam a “negociar desejos e pontos de vista” (p.36) no grupo.

A estimulação destas competências revela impactos positivos em momentos de menor estruturação pedagógica, como os períodos de recreio.

Ao ser trabalhada a superação e a autorregulação, estamos a formar cidadãos conscientes, capazes de identificar os problemas e mobilizar recursos para a sua resolução. Conforme referido nas OCEPE (2016), o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade implica que a criança seja capaz de “fazer escolhas e tomar decisões, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p.38). Esta base é crucial, para que mais tarde, estas crianças consigam lidar com as advertências mais complexas.

A pertinência deste projeto é reforçada pela necessidade de preparar as crianças para as exigências do primeiro ciclo do ensino básico. De acordo com o PASEO (2017) e as diretrizes das OCEPE (2016), é expectável que as crianças que transitam para esta nova etapa tenham consolidado valores e competências associadas à colaboração e responsabilidade.

As OCEPE (2016) sublinham que a progressão na aprendizagem exige que a criança desenvolva capacidades de “autorregulação e persistência” (p.18) cruciais para enfrentar novos desafios. Desta forma, a implementação do projeto na educação pré-escolar garante que as crianças cheguem ao 1.ºCEB com os alicerces necessários para darem continuidade ao seu percurso pessoal e académico com maior equilíbrio e sucesso pessoal e social.

1.2.2.1 Atividades desenvolvidas

A intervenção pedagógica na educação pré-escolar foi desenhada como um percurso de descoberta, partindo da consciência individual para a responsabilidade coletiva.

Através do projeto “Compreender o Outro, Crescer com o Outro”, as atividades foram encadeadas de forma a transformar a sala num “laboratório” de emoções, onde a comunicação assertiva e a empatia foram os eixos principais.

A intervenção iniciou-se com o “Quadro das emoções” (fig.12), uma ferramenta que introduziu a temática de forma lúdica e dinâmica. Este ritual diário foi fundamental para despertar a curiosidade e manter a motivação intrínseca do grupo. A flexibilidade na adaptação dos desafios permitiu uma rotina diferenciada, onde as crianças começaram a distinguir a consciência do “eu” e do “outro”.

Esta base evolui para a criação do quadro “Como te sentes hoje?”. Ao selecionarem as emoções (tristeza, felicidade, calma, raiva e cansaço) e as respetivas representações, as crianças apropriaram-se do recurso. Este recurso iniciou como algo silencioso e passou a ser utilizado para a partilha de situações e emoções, demonstrando uma relação de compreensão e segurança. Através da escuta ativa e de uma postura sem julgamentos, foi possível acolher confidências pessoais e complexas. O caso da criança que procurou conforto após um conflito parental demonstra que ao comunicar de forma calma e empática, são fornecidas ferramentas para que a criança neutralize o impacto negativo da situação, alterando o seu foco através da compreensão.

O reconhecimento emocional foi aprofundado com o “jogo das expressões”, com as cartas *playmento*, focado na linguagem não verbal. Através da mimica, as crianças exploram as emoções e a singularidade das reações corporais (fig. 13). Este momento permitiu uma descentração, fazendo com que o grupo observasse como o outro exemplifica o que sente, fortalecendo o respeito mútuo.

A introdução do elemento imaginário com os “Feiticeiros das emoções” (fig.14) permitiu passar da identificação para a ação proativa. A criação de varinhas mágicas personalizadas forneceu às crianças um sentido de posse, pois elas tornaram-se capazes de “transformar” a dor do colega em alegria, através de feitiços de afeto como, por exemplo, um abraço. Esta atividade veio comprovar que o lúdico e o simbólico são dois pontos poderosos para a prática da empatia, tornando-se em recursos de mediação.

Com a atividade do pássaro “Suka”, trabalhou-se a organização de ideias e a regulação emocional (fig. 15). A construção através do origami permitiu interligar a inteligência emocional com conceitos de geometria e motricidade fina, demonstrando a transversalidade das

OCEPE. O “*Suka*” passou a ser um momento importante da nossa sala, em que as crianças procuram desmistificar sentimentos confusos.

A saída ao exterior para a atividade “Sentir as emoções” no Parque da Paz (fig.16) constitui o auge da exploração sensorial. Ao vivenciarem a raiva (fig.17), o nojo, o medo e alegria, num ambiente de liberdade, as crianças consolidaram memórias profundas. A construção coletiva de uma história feliz reforçou a ideia de que as emoções variam e se transformam.

Este conceito foi estruturado, na atividade “Sinto isto e agora?”, onde a teia de lã simbolizou o impacto que as nossas palavras têm no outro. Ao sobreporem palavras de incentivo, ao lençol da raiva, as crianças expandiram o seu vocabulário emocional e compreenderam que podem ser agentes de mudança.

Por fim, a “Máquina do tempo” (fig.18) permitiu trabalhar a distinção cronológica, como o passado, o presente e o futuro, articulado com a projeção emocional. Esta atividade estimulou a escuta ativa e a capacidade de criar cenários futuros, promovendo uma coesão de grupo. O sucesso desta dinâmica, que ecoou por toda a escola, demonstrou que, quando o educador valida o imaginário infantil, as crianças desenvolvem uma resposta mais eficaz.

Concluindo, constata-se que o conjunto destas atividades, evidenciam que o papel do educador transcende a preparação de materiais, reside, sobretudo, na forma como comunica. Ao comunicar de forma empática, o educador ensina a criança a dirigir-se ao outro com igual respeito. As evidências colhidas, confirmam que estas crianças terminaram o estágio com bases de uma cidadania consciente, onde a preocupação pelo “outro” se sobrepõe ao “eu”, preparando-as de forma consciente para os desafios sociais do 1.º Ciclo.

1.2.2.2 Resultados

A implementação do projeto permitiu aferir mudanças substanciais e multidimensionais no comportamento e na cultura de convivência em grupo. Estas alterações não se limitaram à esfera individual, mas refletiram-se numa nova dinâmica de grupo, na qual os alunos passaram a mobilizar, de forma espontânea, vocabulário emocional e estratégias de regulação aprendidas no âmbito do projeto. Observou-se que estas competências começaram a integrar as interações quotidianas, nomeadamente na resolução de conflitos e na comunicação entre pares, através da verbalização de emoções, da identificação de necessidades e da utilização de expressões como forma de mediação. A implementação do

projeto de intervenção permitiu aferir mudanças substanciais e multidimensionais no comportamento e na cultura de convivência do grupo. Estas alterações não se limitaram à esfera individual, mas refletiram-se numa nova dinâmica de grupo, onde a literacia emocional passa a ser um bem essencial de comunicação.

Através das estratégias aplicadas, como o dispositivo “Como te sentes hoje?”, foi possível observar uma transição da reação impulsiva para a resposta consciente. Crianças que anteriormente manifestavam dificuldades na gestão da frustração, passaram a utilizar a linguagem como ferramenta de mediação. Este processo de autoconhecimento permitiu que os alunos não só identificassem as suas emoções, mas também compreendessem a sua origem, facilitando a procura autónoma de estratégias de equilíbrio emocional. Conseguindo ser observado em momentos de gestão de conflitos, onde uma exterior ao conflito, se envolveu como intermediária a “L” e questionou o que se passaria, sendo esta quem valorizou os sentimentos das crianças envolvidas, como por exemplo “eu percebo, eu também ficaria triste, mas o amigo pediu-te desculpa e se ele te ajudasse a construir a torre de novo?” e conseguiu arranjar uma solução através da comunicação entre os dois intervenientes.

Uma das mudanças mais significativas observou-se ao nível das interações sociais. Através da observação participante e dos registos no diário de bordo, verificou-se que os comportamentos de entreajuda e cooperação deixaram de depender da mediação do adulto, passando a surgir por iniciativa das próprias crianças. Por exemplo, em situações de conflito ou frustração, os alunos passaram a recorrer espontaneamente a estratégias como questionar o colega, oferecer ajuda ou sugerir soluções, evidenciando uma maior capacidade de reconhecer e responder às emoções dos outros. Esta evolução tornou-se igualmente visível na forma como o grupo passou a reagir a situações de maior fragilidade emocional, entendidas como momentos de tristeza, frustração ou dificuldade, demonstrando atitudes de escuta, apoio e respeito pelo outro. Estes comportamentos, registados de forma consistente ao longo da intervenção, indicam uma melhoria na qualidade das relações interpessoais, traduzida num ambiente de sala mais cooperativo, com menor necessidade de intervenção do adulto e maior capacidade de resolução autónoma de conflitos.

No que concerne ao meu percurso enquanto futura educadora, este projeto reforçou a importância da educação socioemocional como base do processo de aprendizagem. Os registos efetuados evidenciam progressos ao nível da autonomia na resolução de conflitos, bem como uma maior participação e segurança dos alunos nas atividades, indicadores que sugerem um desenvolvimento positivo da sua autoestima. Estes resultados reforçam a necessidade de uma intencionalidade pedagógica contínua, que valorize a dimensão

emocional como parte integrante do desenvolvimento global da criança. Em suma, a intervenção demonstrou que, independentemente da idade ou do contexto escolar, a criança possui um potencial de crescimento emocional extraordinário quando lhe são fornecidas as ferramentas e o espaço de segurança adequados. Ao concluir, esta etapa com a entrega das medalhas de “Guardiões das Emoções” e o reforço da biblioteca da sala, com os livros das emoções que forneci à sala, pretendi não apenas encerrar um ciclo, mas garantir que a semente da consciência emocional continue a florescer. Acredito que ao desenvolvermos e promovermos as emoções, estamos a educar para a liberdade e para a cidadania plena e humanizada.

2- PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO / PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1.1 Papel do Educador

O papel do educador de infância é multidimensional, centrando-se na promoção do desenvolvimento global da criança nas suas vertentes cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Esta função exige uma capacidade de adaptação constante a cada grupo, garantindo uma aprendizagem significativa, adaptada e personalizada. Em concordância com a DGE (2018), o exercício da profissão pressupõe um equilíbrio entre as dimensões do cuidar e do educar.

O “cuidar ético” envolve a criança num ambiente seguro, onde esta se sente escutada, valorizada e emocionalmente acolhida, estabelecendo as bases necessárias para a aquisição de novas aprendizagens.

A prática docente deve ser pautada por uma postura de disponibilidade e atenção constantes. Como referem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), escutar as crianças permite ao educador identificar os seus interesses e integrar as suas propostas no planeamento pedagógico. Esta escuta ativa provém da motivação intrínseca, baseada no vínculo de confiança entre o adulto e a criança, estimulando o prazer pela descoberta e pela construção de conhecimento.

Deste modo, a ação do educador deve guiar-se por princípios fundamentais (DGE, 2016) nomeadamente, a valorização das características e potencialidades individuais de cada criança, a articulação com os seus saberes e experiências prévias e a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas que responda tanto à singularidade de cada criança, como às dinâmicas de grupo e ao estímulo da curiosidade e participação ativa no processo educativo.

É imperativo que o educador mantenha a consciência do seu impacto a longo prazo da sua intervenção. Embora a autonomia pedagógica possa, por vezes, sofrer constrangimentos institucionais, cabe ao profissional reafirmar-se no seu papel enquanto agente transformador no futuro de cada criança.

A educação socioemocional foca-se no desenvolvimento de competências de expressão, compreensão e regulação dos estados afetivos. Segundo a DGE (2016), este processo permite a consolidação de conhecimentos e atitudes que capacitam o indivíduo para

realizar escolhas coerentes, estabelecer relações interpessoais gratificantes e adotar comportamentos socialmente responsáveis.

A aprendizagem socioemocional centra-se em cinco domínios de competências, ou seja, o autoconhecimento, que se centra na capacidade de identificar e compreender as próprias emoções, a autorregulação, que gere os estados emocionais e a resiliência perante as dificuldades, a consciência social, que se centra no desenvolvimento da empatia e no respeito pela diferença, o relacionamento interpessoal que é composto pela construção de vínculos saudáveis e mediação de conflitos e, por fim, a tomada de decisões responsáveis que provêm da capacidade de efetuar escolhas éticas e construtivas para si dentro da sociedade.

A literatura sublinha que estas competências não são isoladas. Carvalho (2016) reforça que a Ação Social Escolar (ASE) que implica um domínio prévio da regulação e expressão emocional. Complementarmente, Fernandes (2020) define a capacidade de autorregulação e gestão emocional como a faculdade dos indivíduos gerirem a sua vida de forma a integrarem-se positivamente na sociedade.

Assim sendo, as competências socioemocionais são o alicerce do relacionamento interpessoal. Como preconizado por Martins et al. (2017), estas permitem que os alunos sejam capazes de interagir com tolerância e responsabilidade, aprendendo a negociar e a aceitar diferentes pontos de vista. Ao desenvolver estas “novas formas de estar e participar na sociedade” (p.25), a educação socioemocional afirma-se como um pilar indispensável para a formação de cidadãos plenos.

Em suma, o papel do educador de infância transcende a mera transmissão de conteúdos, ele configura-se como um mediador do desenvolvimento humano. Como analisado, a inclusão da educação emocional no planeamento pedagógico não deve ser encarada como uma componente facultativa ou um “extra” ao currículo, mas sim como uma obrigação ética e normativa inerente à profissão.

Esta obrigatoriedade fundamenta-se na compreensão de que o sucesso académico e a integração social estão dependentes da estabilidade emocional. Se as OCEPE (2016) e o PASEO (2017) referem à formação de cidadãos autónomos, solidários e resilientes, o educador tem o dever de desenhar estratégias que permitam às crianças nomear, compreender e regular o que sente. Não integrar estas competências no programa diário seria ignorar uma dimensão vital da criança, comprometendo a sua capacidade de interagir com o mundo e de superação de frustrações.

Assim sendo, a intencionalidade pedagógica do educador, deve passar pela de contextos onde o erro emocional seja permitido e mediado, e onde a empatia seja praticada como um exercício diário. Segundo Júnior et.al. (2023, p.135), “os novos papéis do professor incluem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a facilitação do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, essenciais para a formação integral dos estudantes”. Conclui-se assim, que a educação socioemocional é o alicerce sobre o qual se constroem todas as aprendizagens, pois Carvalho (2020) destaca: “a capacitação dos educadores deve incluir estratégias práticas para promover o desenvolvimento socioemocional, possibilitando que eles se sintam preparados para abordar essas questões no ambiente escolar” (p. 26). Ao assumir esta responsabilidade, o educador não está apenas a cumprir o programa, está sim a dotar as crianças de ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento pessoal integral, assim como uma preparação para a sociedade.

2.1.2 Importância da Educação Socioemocional

O movimento SEL (*Social and Emotional Learning*), designa-se como um paradigma educativo que procura a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, articulando de forma indissociável as dimensões cognitiva, emocional e social.

Aprendizagem socioemocional consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisar consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético (DGE, 2016, p.19).

Este modelo organiza-se em torno de cinco domínios fundamentais como a autorregulação, o autoconhecimento, a consciência social, as competências de relacionamento e a tomada de decisões responsável. “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al. 2017, p.13).

A operacionalização destes domínios em contexto escolar não só promove a saúde mental, como dota a criança de competências interpessoais e cognitivas essenciais. Como

refere a DGS (2016), a aquisição gradual destas faculdades é determinante para que o indivíduo se adapte às exigências do quotidiano e alcance sucesso no seu projeto de vida, seja no ambiente familiar, académico ou profissional.

ou Social and Emotional Learning, refere-se a um modelo, cuja tipologia de atividades permite a aquisição gradual de competências que todas as pessoas precisam de ter para se adaptarem a diversas situações e atividades do dia a dia, serem bem-sucedidas no seu projeto de vida, seja na família, na escola, no local de trabalho e na relação com os outros (DGS, 2016)..

É neste movimento que ancorei a minha investigação-ação, por considerar que os seus pressupostos respondem diretamente às necessidades de desenvolvimento identificadas no grupo.

De acordo com as aprendizagens essenciais, podemos ter:

plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (DGE, 2018).

A importância da educação socioemocional torna-se evidente quando analisamos a estrutura desta prática. Segundo Schonert-Reichl (2017), a aprendizagem socioemocional passa por um conjunto de processos pelos quais os indivíduos têm de exercer os seus conhecimentos, atitudes e competências para, no futuro, compreenderem e conseguirem gerir as suas próprias emoções, de forma a sentirem e demonstrarem empatia pelo outro, de forma a alcançarem os seus objetivos, estabelecerem relações saudáveis e terem a capacidade de tomar decisões responsáveis. Carvalho (2016) sublinha que estas competências não surgem isoladas, mas implicam o domínio de conhecimentos prévios relativos à regulação, expressão e conhecimento emocional.

No PASEO, Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, contamos com um valor que se enquadra com o projeto, diz respeito à responsabilidade e integridade, em que é referido que todas as crianças devem respeitar-se a si mesmo e aos outros, agindo de forma ética e consciente da sua obrigação para dar resposta pelas suas próprias ações, conseguindo ponderar as suas atitudes e as dos que o rodeiam, em função do bem estar da sociedade (Martins et al. 2017).

Fernandes (2020) define a competência socioemocional como a capacidade dos indivíduos, de controlarem a sua vida e se envolverem e relacionarem com a sociedade em geral, de forma correta.

Trabalhar estas dimensões desde a infância revela-se uma estratégia preventiva e de enriquecimento vital, com benefícios claros, tais como o fortalecimento relacional, promovendo a empatia e consolidação de vínculos interpessoais saudáveis, a resiliência que prepara as crianças para a gestão de frustrações e a superação de desafios mais complexos, o bem-estar psicológico, que atua como um fator de proteção da saúde mental, diminuindo estados de ansiedade e stress, a otimização académica que vem potenciar a motivação intrínseca e a melhoria do desempenho escolar e por fim a cidadania ativa, promovendo cidadãos conscientes, éticos e preparados para os desafios futuros.

Em suma, estas competências constituem um conjunto de habilidades e traços de personalidade que se refinam ao longo do percurso de cada um. Ao facilitarmos este processo no ambiente escolar, estamos a permitir que a criança desenvolva uma compreensão mais profunda de si mesma e dos outros, otimizando os seus relacionamentos presentes e futuros.

Abordar esta temática das emoções não deve ser vista como uma atividade ou preocupação lateral, mas como uma mais-valia estratégica. Pois ao “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al. 2017, p.25). Ao aprendermos a identificar e a lidar com as nossas emoções, estamos a permitir que as competências sociais evoluam em paralelo, garantindo um desenvolvimento pessoal equilibrado e robusto.

2.1.3 Emoções e o seu papel

A compreensão do universo emocional exige, de forma primordial, a definição da função adaptativa das emoções. Segundo Queirós (2014), as emoções operam como mecanismos de preparação biológica, permitindo ao indivíduo responder de forma célebre e eficaz perante os desafios quotidianos. Estas atuam como um sistema de alerta constante, analisando o meio envolvente com o intuito de identificar e salvaguardar o bem-estar do sujeito em episódios significativos.

Esta perspetiva remete às origens da psicologia moderna, sendo que William James, em 1884, propunha uma definição primordial (citada por Plutchik, 2003). Para James, a

emoção seria o resultado da percepção das alterações corporais decorrentes de um facto ativador; podendo referir que sentimos a emoção como consequência da reação do nosso organismo ao mundo exterior.

Segundo Amaro (2016), as emoções primárias “são consideradas inatas ou não-aprendidas, comuns a todos os indivíduos da nossa espécie, independentemente de fatores socioculturais: alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa” (p.23).

Apoiando-nos na teoria das emoções básicas sistematizada por Queirós (2014), podemos identificar um conjunto de estados primordiais que desempenham funções biológicas específicas como identificado anteriormente, tais como a alegria, que é a manifestação do bem-estar físico e psicológico, intrinsecamente ligada à gratificação e diversão. A sua função é impulsionadora, estimulando a motivação, o pensamento positivo e a criatividade, a tristeza, é associada à perda ou ao comprometimento do bem-estar. A função desta emoção, tristeza consiste na conservação de energia, permitindo o recolhimento necessário para a procura de soluções adaptativas. Assim sendo, a sua função é a conservação de energia, permitindo o recolhimento necessário para a procura de soluções adaptativas, a raiva surge como um mecanismo de defesa contra a vulnerabilidade ou a própria tristeza, mobilizando o corpo para o confronto ou a resolução de problemas, e a surpresa, que remete para a reação a um estímulo inesperado que obriga o organismo a uma reorientação da atenção e a uma rápida adaptação à nova circunstância. Perante a resposta de rejeição, identificamos o nojo, ou aversão, que perante estímulos percebidos como negativos ou desagradáveis, funciona como um sinal de alerta para o afastamento de potenciais riscos para o sujeito. Por fim o medo, que está ligado à percepção de ameaça ou perigo iminente, desencadeia um aumento súbito de energia, preparando o organismo para a resposta de fuga.

Para além das reações biológicas imediatas, Amaro (2016) estabelece uma distinção fundamental entre os diferentes níveis de complexidade emocional. As emoções primárias são consideradas inatas e universais, embora a sua expressão possa ser influenciada por fatores socioculturais, pois dependendo do ambiente em que estão inseridos vai influenciar a forma como as emoções se desenvolvem. Por outro lado, as emoções secundárias ou sociais, como a culpa, vergonha, orgulho ou gratidão, revelam-se mais complexas. Estas dependem de variáveis culturais, da experiência prévia do sujeito e do contexto histórico e social em que este se insere (Amaro, 2016).

A distinção entre emoções primárias e secundárias. Esta distinção é importante para a intervenção na sala azul, pois a mesma permite, compreender que, embora as crianças

partilhem uma base biológica comum, a forma como interpretam e manifestam emoções sociais é moldada pela interação com os outros e pelo meio ambiente.

As emoções são demonstradas por diversas linguagens, como os gestos, a postura, as expressões faciais e a tonalidade da voz, que quando corretamente descodificados, permitem o desenvolvimento da empatia e a compreensão profunda do “eu” e do “outro”.

2.1.4 Ambiente educativo e as suas relações

A qualidade da relação que se estabelece entre o educador e a criança constitui o pilar estruturante da práxis pedagógica. Esta interação não é meramente instrumental, é o que impulsiona ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Em conformidade com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), esta etapa, a Educação Pré-Escolar, é entendida como o alicerce da educação básica, sendo o período crítico onde a criança constrói a sua identidade e conquista a sua autonomia.

A existência de uma relação próxima, estável e segura torna o educador numa figura de referência, tanto no domínio afetivo como no domínio do conhecimento.

Segundo as OCEPE (2016), o ambiente relacional deve ser guiado pela confiança, respeito e pela escuta ativa. Quando a criança se sente validada na sua individualidade, o medo do erro ou do questionamento vão desaparecendo, dando lugar a um espaço de liberdade, onde a exploração e a imaginação podem florescer. Desta forma, a relação positiva atua como um catalisador da autoestima e da capacidade de comunicação, facilitando a interação da criança com o mundo que a rodeia.

O ambiente educativo em contexto de pré-escolar não deve ser entendido como um cenário estático, mas sim como um elemento dinâmico e intencional, que visa o desenvolvimento integral da criança. Para que este espaço seja, estimulante e acolhedor (OCEPE, 2016), a sua organização deve refletir uma intencionalidade pedagógica e rigorosa.

Para além da escolha de materiais, da disposição do mobiliário e da documentação exposta nas paredes, o ambiente educativo transcende a sua componente física, sendo igualmente determinado pela qualidade das interações estabelecidas entre todos os profissionais. As crianças aprendem por modelagem e observação, ao presenciarem dinâmicas de entreajuda, comunicação respeitosa e cooperação entre adultos, tendem a repetir esses comportamentos positivos nas suas próprias relações entre pares.

O sucesso educativo depende da articulação entre educadores, crianças e famílias, através de uma relação de cooperação entre estes três intervenientes. A eficácia do sucesso educativo é indissociável da triangulação entre educadores, crianças e famílias, pois é necessário que todos os ambientes estejam a trabalhar em conjunto para que as crianças consigam ter um equilíbrio presente.

Contudo, é necessário reconhecer a existência de barreiras institucionais que, normalmente, limitam uma participação presencial mais assídua dos pais na vida da escola. Perante estes constrangimentos de “ordem superior”, cabe ao educador encontrar estratégias de envolvimento indireto que preservem a ligação escola- família.

Para além destas relações existem ainda as relações que se formam entre as crianças, aquele grupo com quem passam a maior parte do seu tempo, que também influencia as suas aprendizagens e desenvolvimento. Assim sendo, é importante trabalhar de forma contínua as competências socioemocionais.

A importância das relações interpessoais no grupo também é crucial ser abordado, pois reside na transição fundamental de uma perspetiva egocêntrica para uma consciência de diferença. Nesta etapa, o grupo de pares deixa de ser apenas um conjunto de indivíduos que partilha um espaço, para se tornar um sistema de interações complexas onde se molda a identidade social.

Um grupo onde as competências socioemocionais são desenvolvidas de forma intencional, apresenta uma dinâmica qualitativamente superior. Quando as crianças são capacitadas para identificar e expressar o que sentem, o ambiente educativo torna-se mais seguro e previsível.

Existindo a entreajuda e cooperação, observamos que as crianças compreendem as suas próprias emoções, desenvolvendo a capacidade de ler os sinais emocionais dos outros. Isto traduz-se em comportamentos proativos de entreajuda, onde o sucesso do “eu” passa a estar ligado ao bem-estar do grupo.

A compreensão e a empatia contribuem para a redução de comportamentos de agressividade e de exclusão, uma vez que, em grupos com desenvolvimento de competências socioemocionais, o conflito deixa de ser percecionado como uma rutura nas relações e passa a ser entendido como uma oportunidade de negociação e de aprendizagem social. Crianças que se sentem socialmente integradas e compreendidas apresentam maior disponibilidade mental para a exploração e para aprendizagens académicas, provando um bom desenvolvimento cognitivo. Passando a existir autorregulação coletiva, o grupo de crianças tende a regular-se mutuamente, diminuindo a necessidade de intervenção direta do educador

ou auxiliar de educação. Existindo a potencialidade de haver o sentimento de pertença, onde o grupo valoriza ajuda mútua e funciona como um fator de proteção contra o stress, aumentando a confiança das crianças nas suas próprias capacidades.

Concluindo que trabalho sistemático sobre as relações sociais permite que a criança saia do jardim de infância com ferramentas importantes para o seu desenvolvimento. A entreajuda e a compreensão, quando estimuladas pelo educador, deixam de ser conceitos abstratos e passam a ser reais devido à sua prática no quotidiano. Havendo este ambiente de cuidado coletivo, é garantido que as relações sociais sejam mais positivas e duradouras, preparando as crianças para a integrações futuras, sendo as mesmas feitas de forma ética, empática e colaborativa.

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA

Este projeto de intervenção assenta numa pergunta de partida central, que procura dar resposta a uma inquietação pedagógica observada em ambientes escolares: “Qual a relação entre reconhecimento emocional e competência sociais em crianças em idade pré-escolar?”.

Para aprofundamento desta análise, delinearam-se duas questões orientadoras que guiam a investigação, sendo a primeira “De que forma o reconhecimento emocional influencia o desenvolvimento das competências sociais nestas crianças?”; e em segundo “Em que medida é que um projeto pedagógico que incide especificamente no reconhecimento emocional, consegue aumentar a capacidade das crianças a esse nível?”.

Neste sentido, o projeto foi estruturado em torno de dois objetivos gerais. O primeiro foca-se em conhecer a relação direta entre o reconhecimento emocional e os comportamentos sociais observados no ambiente escolar; já o segundo procura compreender a importância fulcral deste reconhecimento e do desenvolvimento das competências sociais para o crescimento integral da criança.

Para observarmos as intenções, entre as crianças e entre as crianças-adulto estabeleceram-se três objetivos específicos que delinearam o roteiro para a prática. O primeiro procura identificar quais as emoções que a criança tem mais dificuldades em expressar em idade pré-escolar. O segundo pretende implementar um projeto pedagógico que promova o reconhecimento emocional e o desenvolvimento de competência sociais; por fim o terceiro que procura avaliar a capacidade de reconhecimento emocional nas crianças antes e após a implementação do projeto, de forma a medir o impacto da intervenção realizada.

2.3 PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação fundamenta-se na premissa de que o desenvolvimento socioemocional exerce uma repercussão transversal ao longo de todo o ciclo de vida. Uma criança que apresente lacunas na identificação e regulação emocional poderá manifestar dificuldades na gestão da frustração, tendendo a externalizar os seus conflitos interpessoais de forma desajustada.

Neste sentido, este projeto demonstra ser um assunto atual, alinhando-se com as necessidades educativas. O foco na inteligência emocional é apresentado como um pilar essencial para o sucesso e bem-estar na vida adulta, dotando o adulto de ferramentas de adaptação, empatia e resiliência.

A pertinência e relevância deste estudo reside na promoção de competências que transcendem o domínio escolar. Ao estimular a autorregulação e a literacia emocional, procura-se formar cidadãos conscientes, responsáveis e éticos. A capacidade de reconhecer as próprias emoções é um aspeto fulcral para a empatia, como a capacidade de identificar e validar as emoções do outro.

Assim sendo, esta intervenção visa a potencialização de relações sociais baseadas no respeito mútuo e na entreaajuda, garantindo que a criança consegue desenvolver mecanismos de autogestão emocional que lhe permite interagir de forma construtiva e solidária na sociedade.

2.4 ENQUADRAMENTO DO TEMA DO PROJETO

O projeto de intervenção com o nome de “Compreender o Outro, Crescer com o Outro”, emerge da necessidade permanente de investigar e atuar sobre a relação entre o reconhecimento emocional e o desenvolvimento de competências sociais em contexto de Educação Pré-Escolar.

O objetivo deste projeto destaca-se pelo facto de apelar a dimensões críticas do desenvolvimento humano, tais como a empatia, a entreaajuda, a mediação de conflitos, a superação pessoal e a autorregulação.

Este projeto veio colmatar a lacuna observada no quotidiano do grupo. Identificou-se que, apesar das crianças se encontrarem numa fase sensível para a aquisição destas

competências, existia uma dificuldade em colocar em prática as estratégias de apoio direto nesta área por parte da equipa pedagógica, pois existiam outras áreas que estavam a ser

desenvolvidas e não sentiam que este era um foco que conseguiam ter. Assim sendo, o projeto assumiu uma resposta, indo ao encontro de uma necessidade manifestada pelas próprias crianças e validada pela educadora titular, que acolheu a proposta com entusiasmo e curiosidade, assim como as crianças.

A aprendizagem socioemocional consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisar consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético (DGE, 2016, P.19)

Ao serem promovidas estas competências, estamos a proporcionar às crianças ferramentas para uma formação integral, permitindo-lhes não só o sucesso académico, mas também uma preparação para os desafios sociais. A intervenção direta em domínios como a resolução de conflitos e a empatia revela-se particularmente eficaz em momentos de menor estruturação, como o período de recreio, onde existe maior escassez de mediação de um adulto, onde existem situações de maior vulnerabilidade relacional.

Conforme referido por Martins et al. (2017), o desenvolvimento do relacionamento interpessoal implica que o aluno seja capaz de “[...]interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumental, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p.25).

A estimulação precoce da autorregulação e da consciência emocional visa a formação de cidadãos reflexivos e capazes de identificar problemas e mobilizar recursos para a resolução do mesmo. A longo prazo, o reconhecimento das próprias emoções promove a base de identificação das emoções no outro, potenciando relações sociais baseadas na compreensão e na empatia.

Nesta perspetiva, observa-se que o projeto se alinha com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), que estabelece a empatia, a colaboração e a responsabilidade como competências-chave. Ao consolidarem estas bases no Ensino Pré-Escolar, assegura-se uma transição harmoniosa para o 1ºCiclo do Ensino Básico, garantindo que a criança ingressa nesta nova etapa com os alicerces socioemocionais necessários para o seu percurso escolar e pessoal.

2.5 METODOLOGIA

2.5.1 Abordagem qualitativa e investigação- ação

A presente investigação assume a tipologia de investigação-ação, centrando-se na premissa de Elliot (1993, citado por Latorre, 2005), que define como “um estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (p. 24). Esta escolha justifica-se pela natureza interventiva do projeto, onde o investigador atua de forma ativa no terreno, implementando atividades concebidas para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais no grupo de crianças.

Quanto à sua natureza, este estudo adota uma metodologia mista, recorrendo à triangulação de dados qualitativos e quantitativos. Como referido por Flick (2005, p.270), a complementaridade de diferentes perspetivas metodológicas permite compensar as fragilidades e os pontos cegos inerentes a cada método isolado.

Assim sendo, esta investigação articula dados de natureza qualitativa obtidos através da participação e observação diária, da análise da comunicação existente em sala da realização de entrevistas semiestruturadas, com o propósito de comprovar a evolução do grupo, permitindo uma compreensão profunda das vivências e significados atribuídos pelos participantes. Havendo a junção dados de natureza quantitativa, resultante da aplicação de escalas de medição, como a EACE – Escalas de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard, & Bear, 2002 e a ESCALA COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR - PKBSPT, em diferentes momentos, cujos dados são tratados através de Métodos estatísticos descritivos para analisar fenómenos mensuráveis e comparar a evolução do grupo antes, durante e após a intervenção.

Esta investigação-ação é enquadrada predominantemente num paradigma humanista-interpretativo, embora integre características do paradigma empírico-analítico. A dimensão humanista-interpretativa é observada pelo foco na compreensão subjetiva da realidade, valorizando a observação do quotidiano e a interpretação das interações sociais e emocionais. Simultaneamente, o cariz empírico-analítico manifesta-se na utilização de instrumentos de recolha de dados que permitem a quantificação e a mensuração de resultados. Esta hibridez

paradigmática possibilita uma análise composta, cruzando a experiência vivenciada com evidências estatísticas, garantindo assim uma visão da importância do projeto de intervenção.

2.5.2.Procedimentos de recolha de informação

A permanência na Sala Azul, enquanto investigadora foi pautada pelo compromisso ético, reconhecendo que a intervenção com crianças exige uma sensibilidade acrescida. Este cuidado não se limitou ao cumprimento de normas burocráticas, as também de uma postura de respeito pela individualidade de cada criança.

Antes de se iniciar qualquer atividade do projeto “Compreender o outro. Crescer com o Outro”, assegurou-se que a direção e a educadora cooperante estavam alinhadas com os objetivos do projeto. No entanto, um passo a ter em consideração foi a comunicação com as famílias, através do pedido de consentimento informado que pode ser consultado em apêndice.

Toda a gestão de informação seguiu as diretrizes do regulamento geral sobre a proteção de dados. De forma a garantir o anonimato absoluto, adotei um sistema de codificação para os participantes no estudo, recorrendo à utilização de uma letra para identificar cada criança.

Quanto à documentação fotográfica apresentada, a mesma manteve sempre a privacidade com o desfoco da cara de cada criança, priorizando sempre ângulos que não prejudicassem a privacidade.

A operacionalização desta investigação assenta numa triangulação de instrumentos, com o objetivo de captar tanto a evolução quantitativa das competências como a riqueza qualitativa das interações no quotidiano.

Para a monitorização do desenvolvimento das crianças, recorreu-se a dois instrumentos de medida validados, aplicados em três momentos distintos (inicial, intermédio e final) para garantir uma análise longitudinal do progresso.

A escala EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, traduzida por Alves (2006) a partir de ACES de Schultz, Izard & Bear (2002) (anexo 1) foi aplicada individualmente a cada uma das cinco crianças selecionadas. O objetivo foi mapear a evolução da capacidade de reconhecimento e nomeação emocional ao longo da intervenção. Já a PKBSPT – Escala Comportamental para Crianças em Idade Pré-Escolar de Gomes &

Pereira (2012), citados por Merrell (2002) (anexo 2) esta ao contrário da anterior, é uma escala que foi preenchida por mim, enquanto investigadora, funcionando como um guião de observação sistemático que permite monitorizar as mudanças comportamentais e sociais de cada criança face aos estímulos do projeto.

Como complemento à observação direta, optei pela realização de uma entrevista semiestruturada, com a educadora titular cooperante, no final da intervenção. Seguindo a perspetiva de Flick (2005), este formato permite “introduzir certos temas do guião e ficar, ao mesmo tempo, aberto ao modo de o entrevistado discorrer sobre esses temas” (p.94). Esta flexibilidade é crucial, pois, embora as perguntas sejam conduzidas para um propósito específico, existe espaço para a educadora desenvolver reflexões que podem ser cruciais para a compreensão da importância do projeto no grupo.

Finalizando com a importância da observação que está presente, pois constituiu um suporte transversal de toda a investigação. Como refere Adler & Adler (1983) citado por Flick (2005), esta integra não só a perceção visual, mas também a perceção diária não foi apenas um registo passivo, mas uma ferramenta ativa que permite recolher evidências sensoriais e comportamentais. Esta imersão no contexto foi determinante para preencher a escala PKBSPT de forma rigorosa e verídica, garantindo que os dados quantitativos estão presentes na realidade vivida pelas crianças.

2.6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.6.1 Apresentação dos gráficos e análise e discussão dos resultados

Para avaliação do conhecimento emocional, utilizei a Escala de Avaliação de Conhecimento Emocional (EACE), traduzida e adaptada para a população portuguesa por Alves (2006), a partir da original Assessment of Children's Emotional Skills (ACES) de Schultz, Izard e Bear. Este instrumento permite perceber a capacidade de a criança associar as emoções às ações (ex: alegria, tristeza, raiva, medo) a diferentes estímulos.

Para este estudo, foram selecionadas cinco crianças, estas crianças foram observadas de perto e discutidas com a orientadora cooperante, que me forneceu informações mais específicas. Sobre estas crianças podemos referir que são duas raparigas e três rapazes, uma das raparigas é uma criança que tem um ambiente familiar difícil, sendo uma criança que consegue destabilizar o grupo devido à sua frustração. A outra criança do sexo feminino é uma criança com uma base familiar estruturada. Quanto aos rapazes escolhidos, foram dois

rapazes que um tem uma base bem estruturada familiar, um outro que a base familiar não é estruturada e tem diversas bases pouco estruturadas.

Esta escala permitiu observar a evolução das crianças, sendo que as crianças escolhidas para análise são crianças distintas, com diferentes personalidades e ambientes familiares, para que os resultados sejam mais ricos e reais, pois estamos a respeitar a individualidade de cada criança. A implementação de instrumentos como esta escala em fases distintas – inicial, intermédia e final, constitui numa forma metodológica central na regulação da prática pedagógica, assumindo-se como um facilitador da avaliação formativa e da monitorização do desenvolvimento cognitivo do grupo.

A aplicação inicial da escala, permitiu a realização de um diagnóstico prévio, através do qual se efetuou o levantamento das conceções prévias socioemocionais das crianças. Este momento foi determinante para mapear o estágio de desenvolvimento socioemocional, tanto na dimensão coletiva como individual, fornecendo os indicadores necessários para o mapeamento de estratégias adequadas à zona de desenvolvimento proximal de cada criança.

No decorrer da intervenção, a escala funcionou como um instrumento de monitorização contínua. Esta fase intermédia foi crucial para validar a eficácia das estratégias que estavam a ser adotadas, permitindo confirmar se a intencionalidade educativa se traduzia em resultados concretos. A análise dos dados recolhidos neste momento conferiu a flexibilidade necessária para o replaneamento curricular, havendo a possibilidade do ajuste de atividades em tempo real e correção de alguma trajetória pedagógica necessária.

No momento conclusivo, a escala assumiu uma função de avaliação formativa que permitindo aferir a progressão das competências desenvolvidas, pois a avaliação. Formativa origem de um cálculo através da análise comparativa entre o perfil inicial e os resultados pós-intervenção, foi possível documentar a influência da intervenção nas crianças. Este processo de retorno retrospectivo consolida a compreensão sobre a evolução da criança, evidenciando as metas de aprendizagem alcançadas e os domínios que necessitam de ser continuados a trabalhar.

A seleção do grupo escolhido foi composta por cinco crianças, obedeceu a critérios de conveniência pedagógica e diversidade comportamental, permitindo uma análise profunda das dinâmicas emocionais no contexto de sala. Escolhi um grupo de duas meninas e 3 meninos, que permitiram generalizar os resultados do grupo.

O objetivo foi ter presente uma triangulação eficaz entre as atividades propostas, as respostas individuais das crianças, e os resultados obtidos.

A escolha de crianças com perfis de regulação emocional distintos, como duas crianças com fragilidades na gestão emocional e três com competências de autorregulação mais consolidadas, justifica-se pela necessidade de estabelecer uma análise comparativa. Esta avaliação proveio da observação e de uma conversa prévia com a educadora.

Esta composição intencional do grupo permitiu observar a importância da inteligência emocional sob diferentes prismas, garantindo que o projeto de intervenção fosse inclusivo e capaz de dar resposta à necessidade de suporte nas competências socioemocionais. Assim sendo de seguida iremos observar os resultados obtidos e como os mesmos, demonstram como é eficaz.

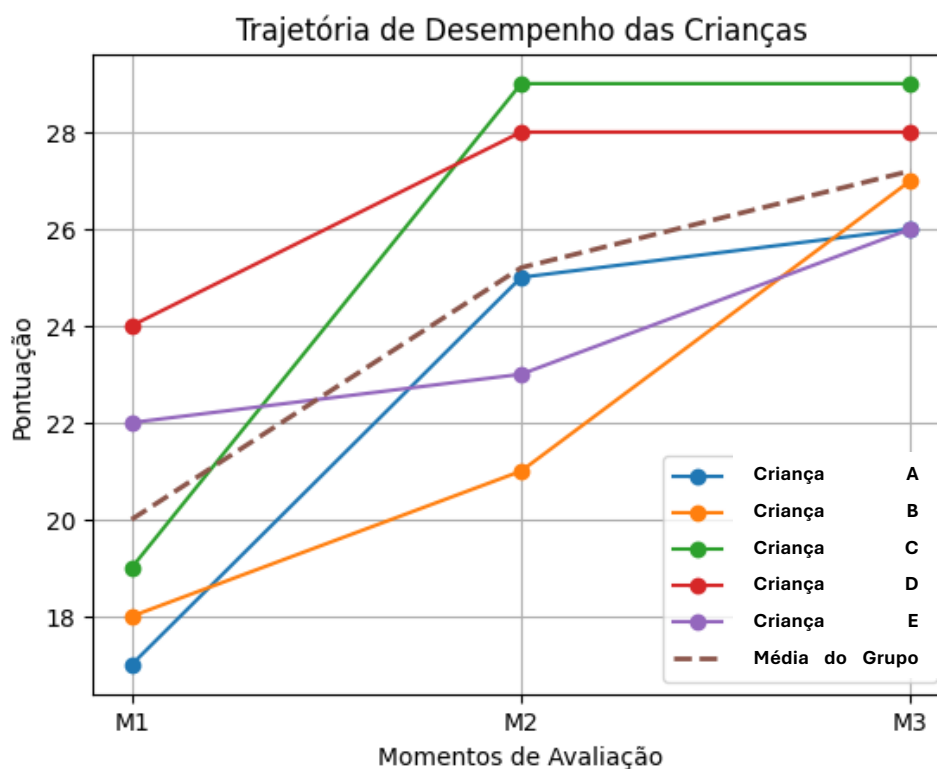


Gráfico de Trajetória 1 Resultados da subescala EACE: Situações (Alves, 2006). Pontuações obtidas através da identificação de emoções, onde cada criança ao responder de forma correta, corresponde a 1 valor (Total: 0-15).

A análise da evolução dos resultados ao longo dos momentos de avaliação (M1 – pré intervenção, M2 – intermédio, M3 – pós-intervenção) evidencia uma tendência global positiva no desempenho das crianças. De forma geral, verifica-se um aumento consistente das pontuações entre o momento inicial e o final, sugerindo um impacto favorável da intervenção.

A nível individual, todas as crianças apresentaram progressos entre o momento um e o momento dois, sendo que foi o período onde se conseguiu observar um maior salto evolutivo na maioria dos casos.

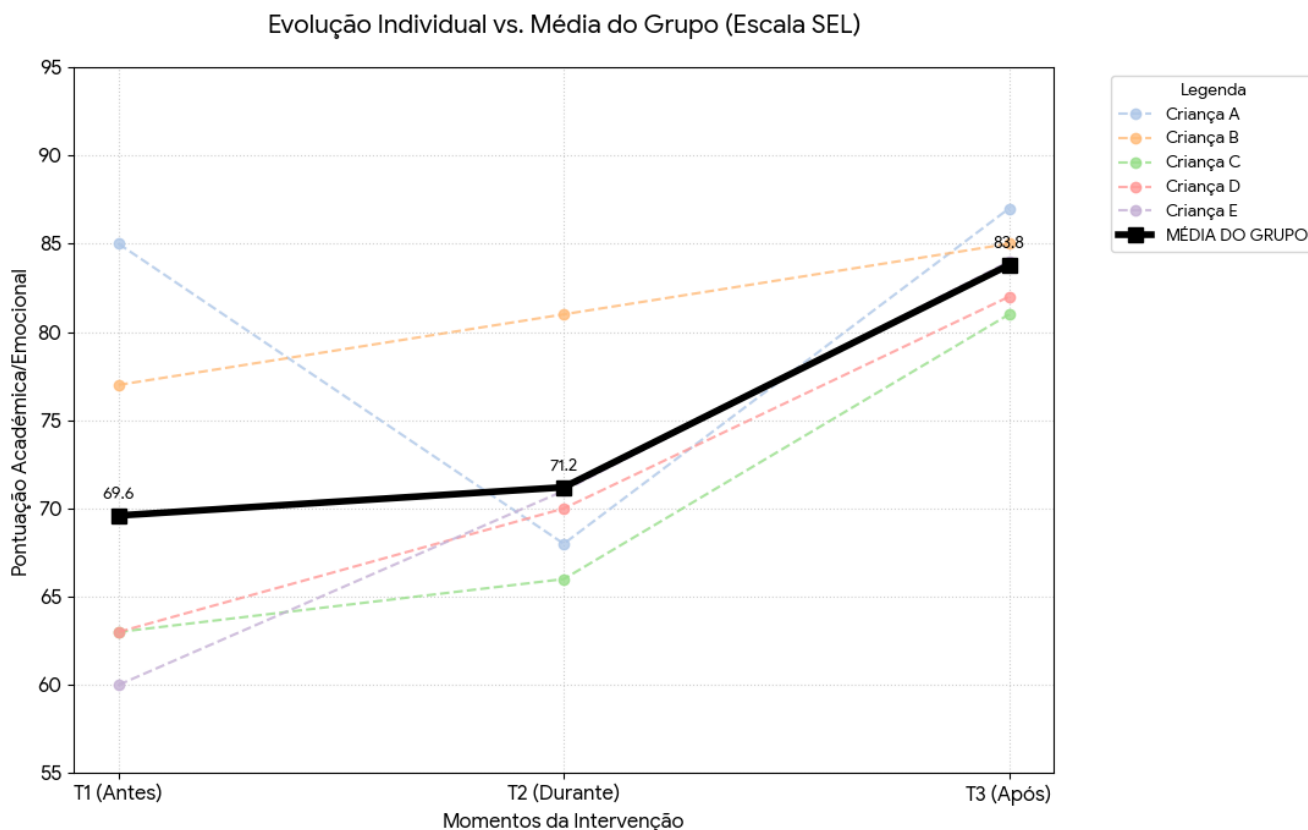
Com o gráfico é possível observar que nos casos da criança A e da criança E, a evolução é gradual à medida que a intervenção foi ocorrendo. Já as crianças C e D, conseguimos observar uma evidente progressão ao longo da intervenção, sendo que do segundo momento para o terceiro, estabilizaram. Quanto à criança B, apesar de apresentar uma ligeira desaceleração no crescimento entre o primeiro momento e o segundo, observamos que no terceiro momento teve uma recuperação acentuada.

Estas observações demonstram os diferentes ritmos de aprendizagem, reforçando a importância de considerar a individualidade no processo educativo, e se o mesmo se adequa às crianças a nível individual e coletivo.

O interessante do observado, foi que as crianças C e D, são duas crianças que apresentavam dificuldades em expressar-se emocionalmente e que por vezes ficavam frustradas com intensidade devido a esta dificuldade. Eram crianças cujo ambiente em casa, não era o mais estável, onde não recebiam atenção nem eram escutados e compreendidos. Assim sendo, terem este apoio extra no espaço escolar, fez com que estas crianças se sentissem vistas e compreendidas.

Por outro lado, as restantes três crianças, A, B e E, são crianças que eram mais estáveis tanto no ambiente escolar como no ambiente em casa, sendo que foi demonstrado uma evolução mais gradual e não tão drástica como as crianças anteriores (C e D). Conseguimos retirar estas conclusões visto que os pais também foram partilhando connosco a mudança dos seus filhos em casa. Relativamente à média do grupo, observa-se um aumento de vinte valores do momento um para o momento três onde conta com 27,2 confirmando uma melhoria global consistente. Este crescimento progressivo sugere que a intervenção foi eficaz, contribuindo para o desenvolvimento das competências avaliadas.

Conclui-se assim que os dados apontam para uma evolução positiva, ainda que com ritmos diferenciados entre as crianças. A intervenção parece ter sido relevante, promovendo melhorias sustentadas e, em alguns dos casos, consolidação dos resultados ao longo do tempo.



A escala PKBSPT - Escala Comportamental para Crianças em Idade Pré-Escolar de Gomes & Pereira (2012), citado por Merrell, 2002, é um instrumento validado e que serve para avaliar o comportamento social e emocional de crianças entre os três e os seis anos. Esta escala não avalia apenas se a criança é tem um maior desempenho a nível emocional, esta mede duas dimensões cruciais, as competências sociais, como a cooperação, interação e autonomia e os comportamentos problemáticos, como a externalização, pois refere-se a forma como a criança demonstra os sentimentos para com o outro e a internalização, onde a criança tenta perceber aquilo que esta a sentir e como irá lidar .Neste gráfico observamos o aumento tanto de competências sociais como emocionais.

Esta escala foi preenchida por mim, através da observação direta e contínua. Na educação de infância, a observação é um método muito fiel de recolha de dados, pois permite captar comportamentos espontâneos no ambiente natural da criança, algo que um teste ou uma ficha não capta.

A aplicação em três momentos diferentes, permite medir a evolução real da minha intervenção. O primeiro momento, serviu para me dar um diagnóstico de cada criança, e

perceber o nível socioemocional de cada uma. O segundo momento foi para ajuste, onde tive de observar e adaptar outras estratégias, para perceber o que se passa, para adaptarmos o nosso projeto às mesmas. Já o terceiro momento é o que comprova a eficácia do meu projeto e a evolução socioemocional que o grupo obteve.

No primeiro momento, existia uma diferença de vinte e cinco pontos entre o aluno com mais competências e o com menos. Já no terceiro momento, essa diferença reduziu-se para apenas seis pontos. Observamos ainda a média do grupo de 69,6 pontos para 83,8 pontos.

A descida da criança “A” no segundo momento é interessante, pois na psicologia do desenvolvimento, observamos muitas vezes que ao sermos confrontados com a necessidade de nos autoavaliarmos e de sermos sempre conscientes das nossas emoções, passando por uma fase de “confusão” ou desregulação temporária antes de atingirmos um patamar por uma fase.

Para além destes dois gráficos elaborados a partir das escalas que tanto as crianças preencheram uma escala a EACE – Escalas de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002, como eu preenchi uma outra escala de observação, a ESCALA COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR - PKBSPT, senti a necessidade de ter uma entrevista com a educadora (a transcrição da entrevista encontra-se no apêndice p.92).

A partir dessa entrevista, e das suas respostas, posso referir que a educadora considera que o projeto demonstrou um impacto direto e positivo no clima de sala e no desenvolvimento individual das crianças. A transição de comportamentos individualistas para uma postura cooperativa foi um ponto de grande destaque.

A educadora cooperante, refere que o projeto foi crucial para as crianças com dificuldades em gerir impulsos “Notei bastante impacto (...) notámos grandes melhorias na autogestão das emoções de cada um e também promoveu (...) a empatia.”.

Observou-se uma mudança na dinâmica social, onde o egoísmo deu lugar à entreatajuda, inclusive entre diferentes idades, pois tal como referido pela educadora cooperante “havia muita interajuda com os mais novos (...) e a nível da resolução de conflitos também (...) começaram a ter mais empatia e compreensão pelo outro.”.

Demonstrou-se ainda que as atividades não foram isoladas, mas sim experiências que as crianças transportavam para o seu dia a dia, pois a educadora referia que “As atividades foram bastante significativas (...) eles falavam também muito no que tu fazias com eles (...) cresceram a nível socioemocional.”.

Esta entrevista veio reforçar a intervenção, foi pertinente e necessária para comprovar os acontecimentos vividos. A intervenção permitiu que as crianças compreendessem a universalidade dos sentimentos, tendo a educadora referido “É extremamente importante (...) porque os ensina as emoções e percebem que é normal sentirmos várias coisas.”

Adicionalmente, a intervenção parece ter capacitado as crianças para resolverem os problemas entre si, antes de solicitarem o envolvimento do adulto, pois a educadora refere que “Tornaram-se mais empáticos, mais cooperantes (...) mais autónomos também, na relação de resolução de conflitos (...) tentavam resolver o conflito entre eles.”

No que diz respeito às atividades, a comunicação e a literacia emocional, eram uma ferramenta chave para este desenvolvimento, e todas as atividades despoletavam o sentido crítico, pois a educadora refere que “Tiveste sempre muito cuidado (...) fazias muitas questões de desafio para os fazer pensar (...) foi bastante adequado à faixa etária.”

A meu ver, foi possível integrar-me na equipa como uma delas, como se tivesse pertencido sempre, pois a educadora refere que “para mim tu eras um elemento da equipa, não eras a estagiária. Eras um elemento da equipa.” Não me tornei na estagiária que se tentou impor, eu deixei que a relação fluísse naturalmente, dei voz e espaço às crianças, de forma que as mesmas se sentissem à vontade comigo “tu não impuseste, tu negociavas com eles, eu senti isso (...) dares o espaço de falarem contigo, darem as opiniões deles.”. A educadora referiu na valorização dos interesses das crianças como algo a destacar: “tiveste sempre muita criatividade (...) aquela atividade que tivemos lá fora, acho que isso para eles foi o máximo.”

Esta entrevista funcionou ainda como um indicador de sucesso do meu projeto e do meu percurso. É evidente que a teoria e a prática estavam coordenadas, pois a minha postura de comunicação, estava enquadrada com o meu projeto, pois comunicava de forma calma, ouvindo as suas frustrações e tentando identificar para a criança o que a mesma estaria a sentir e porquê, de forma a conseguirmos simplificar o pensamento e sentimento da criança.

Assim sendo, podemos concluir que as perguntas iniciais do projeto foram respondidas de forma positiva, assim como as que as suas questões e objetivos foram cumpridos e desenvolvidos da melhor forma possível. Podemos responder à pergunta “De que forma o reconhecimento emocional influencia o desenvolvimento das competências sociais nestas crianças?” Conseguimos observar que as crianças ao reconhecerem as emoções, principalmente a tristeza, e a raiva, começaram a ser empáticas entre elas, começaram a demonstrar preocupação pelo outro, demonstrando que a nível de relações, estas se tornam mais fortes.

A segunda questão, “Em que medida é que um projeto pedagógico que incide especificamente no reconhecimento emocional, consegue aumentar a capacidade das crianças a esse nível?”. Parece-nos possível comprovar com a simples citação de uma frase que a orientadora cooperante referiu na sua entrevista “(...) grande alteração no comportamento, para melhor(...)”, onde conseguimos perceber que existiu eficácia e consolidação desde projeto específico e direcionado, pois a educadora e eu conseguimos observar como foi a alteração no comportamento das crianças, mesmo a nível de comunicação e como expressavam as suas emoções e frustrações, tendo um impacto direto na melhoria na resolução de conflitos e como

O projeto assentava e tinha como missão dois objetivos gerais que visavam a conhecer a relação direta entre o reconhecimento emocional e os comportamentos sociais e procurava compreender a importância fulcral deste reconhecimento e do desenvolvimento das competências sociais para o crescimento integral da criança.

Estes dois objetivos foram cumpridos, pois comparando o antes e o depois, as crianças desenvolveram conhecimento emocional de uma forma gradual e significativa conseguiram através do conhecimento transpor para situações diárias e para as relações que as rodeavam, influenciaram o espaço, sala, o espaço, recreio, onde passou a haver empatia, compreensão e escuta da perspetiva do outro, desenvolvendo um ambiente mais positivo. Este ambiente é fulcral para uma aprendizagem mais prazerosa e facilitada, pois existe respeito, escuta e entretajuda, tornando assim possível a criança evoluir como ser, permitindo que a mesma desenvolva o seu crescimento como pessoa, perante o futuro que se avizinha.

Este projeto tinha três objetivos específicos em que foram os todos trabalhados e desenvolvidos, pois o projeto socioemocional provou ser um alicerce para a aprendizagem. Uma criança que consegue gerir melhor as suas emoções está disponível para cooperar e aprender.

As emoções foram facilmente entendidas, contudo existiu uma que foi a que gerava maior dificuldade de perceção, a frustração. Muitas vezes as crianças não conseguem identificar a frustração, pois sentem-se chateadas, tristes e revoltadas, tudo de uma só vez, por isso diria que esta emoção foi a que gerou mais dificuldades de perceção. Contudo foi muito trabalhada, principalmente em contexto de observação onde intervinha e ia comunicando com as crianças e desmistificávamos esta emoção em conjunto.

Este projeto promoveu o reconhecimento emocional e as competências sociais; a educadora referiu que as crianças começaram a dar “espaço e tempo” permitindo que as mesmas se respeitassem a elas mesmas e aos outros, conseguindo coabitar com outras

peças diferentes de nós, de forma respeitosa, compreensiva e adaptada, promoveu a ajuda, onde em vez de julgamentos, observamos o ajudar o próximo. A forma como se avaliou a capacidade de reconhecimento emocional nas crianças, através das escalas utilizadas, permitiu que víssemos através de dois gráficos simples, a influência que o projeto teve nas crianças, como é que as mesmas, reconheceram a importância das emoções e como começou a haver maior consideração pelas mesmas.

Concluindo assim, que podemos identificar que o reconhecimento emocional como um motor das competências sociais, estando interligadas. Pois sem identificar a emoção, a criança não consegue ativar a resposta social como ajudar, partilhar ou esperar.

Assim sendo, refere-se que a intervenção observada, foi um ponto de viragem, observamos um grupo com um carácter mais individualista para um grupo que se autorregula e faz a sua própria resolução de conflitos, através da comunicação.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

A realização deste percurso, que se dividiu entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu ter maior compreensão do desenvolvimento de cada criança.

O projeto em foco “Compreender o Outro, Crescer com o Outro” constitui-se como um eixo central, provando não ser apenas um exercício académico, mas uma resposta concreta às necessidades observadas no contexto educativo.

A partir da questão de partida “Qual é a relação entre o reconhecimento emocional e competências sociais?”, encontramos a resposta na nossa observação. Conseguiu-se perceber que a literacia emocional é o alicerce da convivência. Ao longo do projeto, as crianças transitaram de uma postura mais centrada no eu, para uma postura mais empática, centrada também no outro.

O facto de se terem desenvolvido atividades para esta promoção de conhecimento, acabou por ser uma estratégia que capacitou o grupo para resolver os seus conflitos de uma forma mais independente, demonstrando uma intervenção pedagógica eficaz.

A escolha de uma metodologia qualitativa de investigação-ação revelou-se fundamental. Este modelo permitiu que a prática fosse mais sustentada pela observação, vivência e reflexão, transformando algo abstrato em competências vivenciadas.

A meu ver, estes projetos conseguiram-me moldar como docente, principalmente como educadora. A postura adotada, pautada pela negociação, comunicação e escuta ativa, permitiu-me estabelecer um vínculo de confiança com as crianças, que é a base para qualquer intervenção.

Em suma, o projeto confirmou que a educação socioemocional, não deve ser um “apêndice” do currículo, mas sim o seu coração e a sua base de sustentação.

Concluo este relatório com a convicção de que o desenvolvimento socioemocional é a chave para tornar estas crianças em futuros cidadãos mais resilientes, colaborativos e empáticos.

REFERÊNCIAS

Amaro, P. M. (2016). *Referenciais para a construção do processo de enfermagem na consulta de saúde mental e psiquiatria na infância e adolescência - o processo de implementação*. Obtido , de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18926/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20Pedro%20Amaro%2033874.pdf>.

Andrade, A. d. (2021-2025). *Projeto de Intervenção do Diretor*. Obtido , de <http://www.anselmodeandrade.pt/aeaa/index.php/documentos-estruturantes/>.

Carvalho, Â., Amann, G.& Almeida, C. (2016). *Manual para Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar: Saúde Mental em Saúde Escolar*. Direção-Geral da Saúde Editora.

Carvalho, J. M. A. (2020) *A Inteligência Socioemocional no 1º ano do Ensino Fundamental na Perspectiva de Professores*. Revista Caparaó V. 2, N. 2. de <https://www.revistacaparao.org/article/view/26>.

Diário da República. (6 de junho de 2018). *Decreto-Lei n.º54/2018*. Série I (Nº129) de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Ensino Básico e Secundário - Cidadania e Desenvolvimento*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Direção-Geral da Saúde. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar*. Obtido em 2025, de <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Direção Geral da Educação, (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Ensino Básico e Secundário – Cidadania e Desenvolvimento. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Fernandes, R. (2020). *Práticas de Ensino e Aprendizagem Socioemocional* [Dissertação de Mestrado para Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico] ISEC.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Júnior, J. F. C et., al. (2023) *Os novos papéis do professor na educação contemporânea*. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, V.6. de <https://revena.enmuvens.com.br/revista/article/view/99>.

Martins, A. (2023). *Estudo do conhecimento emocional em crianças do pré-escolar, através da implementação de um programa de aprendizagem socioemocional*. ISEC.

Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. American Psychological Association.

Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional – aprenda a ser feliz*. Porto Editora.

Ribeiro (2023) *Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Educação Pré-Escolar: a Literatura para Infância como Instrumento Pedagógico*. Politécnico de Coimbra.

Romão (2016) *Avaliação da Capacidade de Perceber, Expressar e Valorizar Emoções nas Crianças em Idade Pré-Escolar*.

Schonert- Reichl, K, A. (2017) Social and Emocional Learning and Teachers. *Future os children*, 27 (1), 137 – 155. De <https://futureofchildren.princeton.edu/>

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora

ANEXOS

1 - EACE- Escalas de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002

EACE: SITUAÇÕES

Sujeito _____ Data ____/____/____

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir **contente**, **tristes**, **zangados** ou **assustados**. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo tristeza e zanga. Se isso acontecer, eu gostaria que tu escolheesses a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e tu podes dizer que eles se estão a sentir **normais**. Não escolhas **normal** quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Norm
1. Os pais do António disseram-lhe que o iam levar à Feira Popular. Na hora de sair os pais disseram-lhe que já não podiam ir com ele. Achas que o António se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. A Cátia acabou de pintar um desenho. Tu dizes que o desenho dela está muito bonito. Achas que a Cátia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. A Maria cuida da sua gata de quem gosta muito. Um dia a gatinha desapareceu e não voltou mais. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
4. O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. A Mónica está a construir uma torre de blocos. Uma outra criança deita a torre abaixo e sorri. Achas que a Mónica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
6. O Sérgio deixa o Rui brincar com o seu brinquedo favorito. O Rui brinca com o brinquedo e estraga-o. Achas que o Sérgio se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. O Luís está na fila para o almoço. O Dário passa-lhe à frente, sem lhe pedir. Achas que o Luís se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
8. A Sara estava a andar de bicicleta. Numa descida a bicicleta começou a andar mais depressa do que ela esperava. Achas que a Sara se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
9. O Alexandre fez um cartão bonito para o seu amigo João. O João gostou muito do cartão. Achas que o Alexandre se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O avô da Maria morreu. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
11. Os pais do Manuel estão a discutir no quarto e ele ouve-os a gritar. Achas que Manuel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. O Bruno está no parque e a sua mãe dá-lhe um gelado. Enquanto que o comia, acidentalmente deixou-o cair. Achas que o Bruno se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
13. O João trouxe a sua guloseima favorita para o lanche. Um rapaz vê a sua guloseima, tirou-a e comeu-a. Achas que o João se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
14. O Miguel está a brincar no pinhal com o André. O André corre para longe e deixa o Miguel sozinho. Está a escurecer. Achas que o Miguel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
15. É o primeiro dia de escola. Uma amiga tua, não te viu durante todo o Verão. E vê-te na sala de aula. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

(EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002)

**EACE- Escalas de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por
 Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002**

EACE: COMPORTAMENTOS Sujeito _____ Data ____/____/____

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me dissesse como é que eles se estão a sentir *contente*, *tristes*, *zangados* ou *assustados*. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se isto acontecer, eu gostaria que tu escolheste a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas *normal* quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
1. O João não tem vontade de jogar à bola no recreio, fica sentado sozinho. Achas que o João se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
2. Tu vês a Sónia a bater na Ivone. Quando a Sónia bate na Ivone tu pensas que a Sónia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
3. Em vez de brincar com o seu novo brinquedo o Mário senta-se apenas. Achas que o Mário se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
4. No recreio tu vês o Marco a brincar com outras crianças, o Marco apanha a bola e o seu corpo fica paralisado (ou imóvel). Achas que o Marco se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
5. Tu vês uma amiga tua a correr para se juntar a ti e aos teus colegas no jogo. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
6. O Manuel não quer que ninguém fale com ele. Achas que o Manuel se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
7. Quando a professora faz uma pergunta à Laura ela fica a olhar para o chão. Achas que a Laura se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
8. O José está a ser simpático para toda a gente. Achas que o José se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
9. O David chama um nome feio ao Renato. Quando o David chama um nome feio ao Renato achas que ele se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
10. O Gil está a falar baixinho e tem os olhos cheios de água (ou lágrimas). Achas que o Gil se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
11. Um grupo de crianças é chamado ao Gabinete do Director da escola. Tu vês o Paulo a afastar-se muito devagarinho do grupo. Achas que o Paulo se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?					
12. A Rosa tem os braços cruzados. Tu pensas que a Rosa se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
13. A Joana não tem vontade de jogar à bola no recreio fica sentada sozinha. Achas que a Joana se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
14. Tu vês a Jessica a saltitar e assobiar pelo corredor fora. Achas que a Jessica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					
15. A Júlia caminha devagar e cabisbaixa (de cabeça baixada). Achas que a Júlia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?					

(EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002)

2 - ESCALA COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR - PKBSPT

Parte I – Informações sobre a criança

Nome:

Idade: _____ anos _____ meses;

Sexo ____ M ____ F;

Há quanto tempo frequenta o jardim de infância: _____ meses;

Instituição da rede: ____ pública ____ privada ____ IPSS;

Localização:

Freguesia _____

Distrito _____

Parte III – Instruções e Escalas

Avalie por favor a criança em cada um dos itens deste formulário. A avaliação deverá refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses. Assinale com um círculo (O) o número associado à resposta de acordo com a seguinte escala:

Nunca: Se a criança nunca exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica *Nunca*.

Raramente: Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica *Raramente*.

Às vezes: Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica circunde 2, que indica *Às vezes*.

Muitas vezes: Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica *Muitas vezes*.

Subescala de Aptidões Sociais (EAS)	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Pontuação		
1. É alegre e divertida com as outras crianças.							
2. Brinca com várias crianças.							
3. É aceite pelas outras crianças.							
4. Segue as instruções dos adultos.							
5. Executa novas tarefas antes de pedir ajuda.							
6. Faz amigos facilmente.							
7. Mostra autocontrolo.							
8. É convidada para brincar pelas outras crianças.							
9. Utiliza o tempo livre de modo aceitável							
10. É capaz de se separar dos pais sem stresse.							
11. Quando as histórias estão a ser							

contadas ele(a) senta-se e escuta.							
12. Respeita os direitos das outras crianças (por ex. "Isto é teu!"). 0							
13. Adapta-se facilmente a diferentes ambientes.							
14. Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas.							
15. Conforta outras crianças que estejam aborrecidas.							
16. Convida outras crianças a brincarem com ela.							
17. Quando questionada sobre a desarrumação do espaço ela colabora na arrumação.							
18. Segue as regras.							
19. Quando se magoa procura conforto junto do adulto.							

20. Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos.							
21. Defende os seus direitos.							
22. Pede desculpa quando ocorre um comportamento accidental que possa perturbar outras crianças.							
23. No momento adequado é capaz de ceder ou comprometer-se com os seus colegas.							
24. Aceita as decisões dos adultos.							
25. Agarra em brinquedos e outros objetos.							
26. Nas situações sociais demonstra amizade.							
27. Responde apropriadamente quando é corrigida.							
28. É sensível aos problemas dos adultos (por ex. "Estás triste?").							

29. É afetuosa para com as outras crianças.							
	<i>Item da dimensão (quadrado branco)</i>	Totais					
	<i>Não é item da dimensão (quadrado escuro)</i>				A1	A2	A3

APÊNCIDES

1 - Planificações de Atividades Desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Atividade 1: O que será que esta música nos faz sentir?	Conteúdos/Conceitos: Emoções
--	-------------------------------------

Intencionalidade s Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Est ratégias	Recursos	Instrum entos de Avaliação
- Abordar o Tema das emoções de forma indireta; - Contribuir para o autoconhecimento da criança; - Proporcionar uma experiência enriquecedora trabalharmos expressões; - Apoiar a reflexão e autoconhecimento das crianças. - Permitir a partilha do seu resultado com a turma; - Conseguir expressar as suas emoções - Desenvolver empatia pelo outro	- Compreender o impacto que o que está ao redor pode afetar as nossas emoções - Trabalhar a expressão oral e comunicação eficaz - Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo - Nomear as diferentes emoções - Identificar as emoções	- Trabalho de grande grupo - Audição de 6 músicas pausadamente de diferentes tipos - Retratar o que cada música nos faz sentir no seu respetivo espaço - Escolha de pequenos grupos: para a explicação do que criou (cada grupo irá explicar diferentes espaços) - Questionar aquilo que os fez sentir, se já sentiram aquela emoção	Humanos: - Alunos - Estagiária Materiais - Folhas de papel A2 - Canetas/Lápis de cor - Coluna - Playlist pré escolhida	- Registo Fotográfico - Expressão Oral

- Trabalhar o Autoconhecimento e regulação emocional				
--	--	--	--	--

Atividade 2: Quadro das Emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções
--	-------------------------------------

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Desenvolver a competência emocional dos alunos - Conseguir identificar e expressar as suas emoções - Promover o autoconhecimento - Trabalhar a regulação emocional - Incentivar o respeito pelo eu e pelo outro - Estimular a comunicação/expressão de sentimentos	- Reconhecer e nomear as diferentes emoções - Identificar e expressar as suas emoções - Compreender a importância das emoções e que não são menosprezadas - Desenvolver o lado empático para com os colegas - Associar as palavras (nomes das emoções), com as imagens - Desenvolver habilidades de leitura e escrita (ao escreverem cada um o seu cartão)	- Trabalho em grande grupo (na conceção) - Falar sobre a importância das emoções, de como é importante reconhecer as mesmas e expressá-las - Trabalho individual (pois cada um identifica a sua emoção predominante daquele dia) - Apresentar a proposta de caras e nomes das emoções e fazer a respetiva ligação de cada uma com eles - Fornecer cartolinas de cores à escolha para a elaboração dos seus cartões - Escolha da emoção predominante do aluno naquele dia - Explicar o porquê da emoção	Humanos: - Alunos - Estagiária Materiais: - Cartão, cartolina. - Feltro de várias cores - Lápis/Caneta - Caras das emoções (previamente feitos) - Nomes das emoções (previamente feitos) - Velcro - Cola quente e líquida.	- Registo Fotográfico

Atividade 3: Jogo das Expressões	Conteúdos/Conceitos: Inteligência Emocional
---	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Desenvolver a inteligência emocional e a expressão corporal - Contribuir para o autoconhecimento da criança; - Proporcionar uma experiência enriquecedora ao trabalharmos as expressões; - Desenvolver a habilidade de dramatizar - Apoiar a reflexão e autoconhecimento das crianças. - Permitir a partilha do seu resultado com a turma; - Conseguir expressar as suas emoções - Desenvolver empatia pelo outro - Trabalhar o Autoconhecimento e regulação emocional - Incentivar o respeito pelo eu e pelo outro - Estimular a comunicação/expressão de sentimentos	- Reconhecimento e expressão das emoções - Desenvolver o lado empático para com os colegas - Associar as palavras (nomes das emoções), com as imagens - Compreender o impacto que o que está ao redor pode afetar as nossas emoções - Trabalhar a expressão oral e comunicação eficaz - Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo - Desenvolver a construção frásica - Nomear as diferentes emoções - Identificar as emoções	- Explicar a dinâmica do jogo - Usar as cartas e explicar primeiramente que vai haver um jogo de mimica quando sair a carta da menina e que vão ter de contar uma situação de quando sentiram aquela determinada emoção quando sair a carta do menino. - Após essa fase iremos realizar perguntas, presentes no jogo, permitindo ouvir a opinião de cada um e respeitando a sua resposta	Humanos: - Alunos - Estagiária Materiais - Jogo Playmento	- Registo Fotográfico - Expressão Oral

Atividade 4: Emoções no ambiente escolar VS fora do ambiente escolar	Conteúdos/Conceitos: Matemática e as emoções
---	---

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Contribuir para o autoconhecimento da criança; Proporcionar uma experiência enriquecedora ao trabalharmos a matemática de uma forma diferenciada; Identificar e representar graficamente onde as emoções são mais sentidas (casa ou escola) Apoiar a reflexão e autoconhecimento das crianças. Permitir a partilha do resultado com a turma; Conseguir identificar as emoções Estimular a comunicação/expressão de sentimentos Desenvolver a capacidade de análise e representação gráfico de dados	Reconhecimento e expressão das emoções Associar as palavras (nomes das emoções), com as imagens Compreender o porquê de as emoções serem sentidas nestes contextos de diferentes maneiras Trabalhar a expressão oral e comunicação eficaz Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo Nomear as diferentes emoções Identificar as emoções	Relembrar os gráficos que andamos a trabalhar Propor a atividade de utilizar as cartas das emoções e identificar as mesmas, onde são mais sentidas nos diferentes tipos de contextos Em grupo, realizar o gráfico Discutir os resultados obtidos	Humanos: Alunos Estagiária Materiais Jogo Playmento Quadro	Registo Fotográfico Expressão Oral

Atividade 5: Termómetro emocional da turma	Conteúdos/Conceitos: Média da emoção predominante da turma
---	---

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Contribuir para o autoconhecimento da criança; Apoiar a reflexão das crianças. Permitir a partilha do resultado com a turma; Desenvolver empatia pelo outro Estimular habilidades de engenharia básica Trabalhar os conceitos básicos de medição	-Reconhecimento e expressão das emoções -Associar as imagens com as emoções -Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo -Nomear as diferentes emoções -Identificar as emoções -Identificar a média	-Apresentar a proposta que anteriormente foi falada, de haver um instrumento que nos indicasse qual seria a média do resultado das nossas emoções. -Apresentar o termómetro e explicar como iremos trabalhar o mesmo -Por semana ficará uma criança responsável por colocar o mesmo na posição correta, a mesma pode fazê-lo sozinha «, mas com a ajuda do grupo	Humanos: Alunos Estagiária Materiais Quadro das emoções anteriormente feito Cartolina Imagem das emoções	Registo Fotográfico Expressão Oral

Atividade 6: Emoções e o corpo humano	Conteúdos/Conceitos: Perceber o efeito que a emoção tem no nosso corpo
--	---

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Desenvolver a inteligência emocional e a expressão corporal. Proporcionar uma experiência enriquecedora ao trabalharmos as expressões; Apoiar a reflexão e autoconhecimento das crianças.	Reconhecimento e expressões das emoções Associar as palavras (nomes das emoções), com as imagens Compreender o impacto que está ao redor pode afetar as nossas emoções Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo Nomear as diferentes emoções Perceber como o corpo reage a cada emoção	Questionar o que cada um sente quando sente diferente tipo de emoção Mostrar a máquina usada para identificar as emoções, câmara térmica ou termómetro infravermelho Mostrar um vídeo que demonstra como é que a mesma funciona Apresentar as diferentes maneiras como o nosso corpo demonstra cada emoção, através destas cores	Humanos: Alunos Estagiária Materiais Computador Projetor Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=LbPm64PQmns OU Imagem retirada das emoções: https://brainlatam.com/blog/termografia-das-emocoes-e-expressoes-corporais-associada-a-espectroscopia-cerebral-de-infravermelho-proximo-nirs-.2769 Imagem de exemplo de uma câmara termográfica e termómetro infravermelho: https://grupoacre.com.pt/diferencas-entre-camara-termografica-e-termometro-infravermelho/	Registo Fotográfico Expressão Oral

2 - Planificações de Atividades Desenvolvidas em Educação Pré-Escolar:

Atividade 1: As Emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, calma), consciência emocional, empatia
--------------------------------	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Criar um ambiente de bem-estar - Estimular a expressão emocional - Promover a empatia - Desenvolver a escuta ativa - Apoiar o desenvolvimento da consciência do eu - Promover a interação;	- Realizar os desafios propostos por cada dia - Reconhecer as emoções - Respeitar as emoções do outro	Todos os dias abríamos uma casinha e encarávamos um desafio, o objetivo era durante o mês de março, começarmos a ter noção do que eram emoções e como estavam presentes no nosso dia a dia.	Humanos: - Alunos - Estagiária Materiais - “Quadro das emoções” dos super miúdos - Espelho - Livros de apoio	Registo no diário de bordo

Atividade 2: O quadro das emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, calma), consciência emocional, empatia, rotina, autorregulação
--	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Desenvolver a identidade emocional - Conciliar-se do eu - Criar um ambiente seguro e de partilha - Praticar a escuta ativa - Estimular a expressão emocional - Desenvolver a autorregulação - Reconhecer as emoções - Promover a empatia	- Identificar qual é a emoção que estão a sentir - Reconhecer que as emoções podem variar ao longo do dia - Expressar as emoções através das imagens escolhidas - Respeitar as emoções dos amigos - Promover a empatia	- Primeiramente perguntar “o que são emoções?” - De seguida perguntar quais são as emoções que fazem sentido estar presentes no quadro das emoções; - todos os dias de manhã a criança coloca como se sente e pode ir alterando ao longo do seu dia, dependendo de como se sente; - Sempre que queiram partilhar, podem partilhar o porquê de determinada emoção; - Existem também momentos de manhã em que eu questiono o porquê das emoções; - No primeiro dia numa mola irão escrever o seu nome e será a identificação deles para colocarem na emoção que estão a sentir.	Humanos: Alunos Estagiária Materiais Imagens escolhidas por eles para representar as Emoções; Tesoura; Fio; Molas; Marcadores;	- Registo no diário de bordo

Atividade 3: Jogo das Emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções primárias (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, surpresa)
--------------------------------------	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Reconhecer as emoções em si e nos outros; - Apoiar a expressão emocional de forma criativa; - Estimular a empatia e o respeito pelas emoções; - Desenvolver a comunicação verbal e não verbal; - Promover a capacidade de identificar emoções através da expressão corporal e facial;	- Identificar diferentes Emoções; - Expressar emoções de forma não verbal (expressão facial e corporal); - Interpretar emoções nos outros; - Participar ativamente em atividades de grupo.	- Iniciar com uma roda de conversa sobre as emoções; - Apresentar o jogo “Playmento” e as cartas com emoções; - Cada criança retira uma carta e dá pistas expressivas sem revelar o nome da emoção; - As outras crianças tentam adivinhar e justificar; - Realizar uma reflexão final em grupo sobre as emoções representadas e sentidas durante a atividade.	Humanos: Alunos Estagiária Educadora Materiais - Jogo “Playmento”	Registo - Observação direta - Registo fotográfico - Registo escrito das expressões das crianças - Reflexão feita em grupo

Atividade 4: Feiticeiros das Emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções primárias (felicidade, tristeza, medo, alegria), expressão criativa, transformação emocional
---	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Fomentar a imaginação e criatividade; - Apoiar a expressão emocional através da brincadeira simbólica; - Estimular a comunicação verbal e não verbal; - Promover a compreensão das emoções e a sua transformação; - Desenvolver a autonomia e envolvimento em projetos coletivos.	- Identificar emoções - Representar emoções através do corpo e do movimento; - Participar na construção de um objeto com significado emocional (varinha); - Transformar emoções em ações simbólicas.	- Leitura da história “O Mago das Emoções”; - Conversa em grupo sobre o significado da história; - Construção de varinhas mágicas com pauzinhos de gelado, limpadores de cachimbo (chenille) e glitter; - Propor desafios como: transformar emoções em ações (ex: tristeza em saltos, alegria em rodopios, medo em gargalhadas); - Atividade prolongada ao longo de uma semana.	Humanos: Alunos Estagiária Materiais Livro “O Mago das Emoções”; Pauzinhos de Gelado; Limpadores de Cachimbo (chenille); Glitter; Cola; Marcadores.	Registo - Observação direta; - Registo Fotográfico; - Registo escrito das transformações feitas pelas crianças; - Reflexão feita em grupo;

Atividade 5: Suka o Passáro das Emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas, criatividade, simbolismo, empatia, expressão emocional.
--	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Promover o reconhecimento das emoções; - Nomear as emoções; - Estimular a empatia; - Promover a compreensão pelas emoções do outro; - Desenvolver a imaginação e a criatividade; - Trabalhar as formas geométricas; - Criar um símbolo emocional (o suka).	- Compreender as emoções; - Valorizar as emoções como fazendo parte de cada um de nós; - Expressar vivências emocionais; - Identificar emoções em si e no outro; - Trabalhar com o grupo.	- Leitura do livro “O novelo das Emoções”; - Diálogo sobre como o suka sabia muitas emoções; - Atividade da construção do suka; - Trabalhar as formas geométricas á medida que vamos dobrando o nosso origami; - Decorar após a sua montagem, personalizado por cada um.	Humanos: Alunos Estagiária Materiais - Papel - Canetas - Livro “ o novelo de emoções”	- Registo no diário de bordo

Atividade 6: Sentir as Emoções	Conteúdos/Conceitos: Emoções Básicas (felicidade, raiva, medo, nojo, tristeza, surpresa)
---------------------------------------	---

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Reconhecer as emoções; - Apoiar a expressão emocional de forma criativa; - Promover a capacidade de identificar emoções através de atividades sensoriais e corporais; - Estimular a expressão corporal, verbal e artística interligando com as emoções; - Incentivar o respeito pelas emoções.	- Reconhecer diferentes emoções: felicidade, raiva, medo, tristeza, nojo e surpresa; - Manifestar emoções através das diferentes áreas (expressão oral, movimento, arte); - Compreender que todas as emoções são importantes; - Associar diferentes emoções a atividades sensoriais específicas.	- Leitura do livro Doutor das Emoções (em sala de aula, em grande grupo); - Organização de “estações” temáticas: felicidade: vamos utilizar a música e bolas de sabão; Raiva: pintura livre com bisnagas com tinta num lençol; Medo: exploração tátil de caixas mistério; Tristeza: criação de uma história coletiva; Nojo: prova de sabores dos quais não sabem o que contém; surpresa: recompensa pelo percurso feito pelas áreas (espaço exterior, no parque da paz, em pequenos grupos, exceto história coletiva que foi em grande grupo).	Humanos: - Alunos - Estagiária - Educadora - Auxiliares de educação Materiais - Livro “O doutor das emoções; - Coluna portátil; - Bolas de sabão; - Lençol branco; - Bisnagas; Tinta; - Água - Caixas de cartão; - Slime; - Bola de brincar - Feltro; - Lixa - Sacos de ar - Palhinhas; - Garrafas com água; - Ingredientes para misturar como: sal, açúcar, cacau e limão.	- Registo no diário de bordo

Atividade 7: Sinto isto e agora?	Conteúdos/Conceitos: Comportamento social, emoções, empatia, autoestima, linguagem positiva
---	--

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Estimular a empatia; - Promover o uso da linguagem para expressar o carinho, motivação e apoio; - Desenvolver a autoestima; - Desenvolver o sentido de pertença no grupo; - Favorecer um ambiente emocional positivo.	- Identificar palavras que confortam, motivam ou deixam uma criança feliz; - Promover a comunicação; - Aumentar o vocabulário emocional; - Reconhecer as emoções; - Reconhecer como podemos ajudar o outro; - Desenvolver a empatia; - Compreender o impacto que nós temos no outro e o outro em nós.	- Juntar o grupo e fazer uma roda; - Com um novelo de lã ir passando a lã para cada criança que se encontra na roda; - Passamos de criança em criança depois de dizerem algo que melhore o dia de alguém ou dizer uma ação, como um abraço; - No final vamos escrever no lençol que decoramos que era a raiva, com coisas que nos deixam felizes ou mais contente, permitindo ver o lado positivo de cada situação.	Humanos: Alunos Estagiária Materiais - Novelos de lã - Lençol da raiva criado na atividade anterior	- Registo no diário de bordo

Atividade 8: Máquina do Tempo	Conteúdos/Conceitos: Emoções, Tempos (Passado, presente e futuro)
--------------------------------------	---

Intencionalidades Educativas	Competências (aquisições)	Procedimentos/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
- Reconhecer diferentes emoções; - Nomear diferentes Emoções; - Nomear os contextos temporais distintos (passado, presente e futuro); - Estimular a expressão emocional de forma lúdica e simbólica; - Incentivar a escuta ativa; - Incentivar a partilha de vivências; - Desenvolver a imaginação e a empatia; - Compreender a respeitar o outro.	- Identificar emoções sentidas em momentos como passado, presente e futuro; - Expressar emoções Verbalmente; - Reconhecer as emoções no outro; - Valorizar as experiências do outro; - Desenvolver a linguagem oral e o vocabulário emocional; - Associar as emoções a situações reais.	- Criação dos bilhetes que dão acesso à máquina espacial que foram decorados pelas crianças; - Preparação do espaço da nave; - Explicar em grande grupo que vamos fazer uma viagem no tempo numa nave e que vamos conhecer mais sobre as emoções; - Criação de pequenos grupos (3 crianças de cada vez de preferência); - Oferecer os bilhetes a cada criança como se fosse através da sorte, que só calharia a guardiões das emoções; - Deslocação para a máquina do tempo que se encontra no exterior; - Oferecer cartas à sorte que contém emoções; - Colocar a música, fechar os olhos e dar as mãos; - Viajar ao passado, contar um evento de cada um que o deixou com a emoção descrita na carta, o mesmo para o futuro, o presente será o feedback que dão no final da viagem; - Voltar para junto do grupo na sala; - Após todos os grupos irem fazer uma reflexão coletiva sobre como decorreu a atividade; - Realizamos uma última volta ao passado para procurar um brinquedo de um amigo que ficou perdido um dia na escola.	Humanos: Alunos Estagiária Materiais - Cartas da zippy das emoções - Cartolinas - Fita-cola - Coluna Playlist criada - Canetas	Registo - Registo no diário de bordo - Reflexão final - Registo fotográfico

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade,

Eu, Eugénia de Oliveira David, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada na Escola EB1/JI do Pragal, na Sala Azul. Uma parte integrante deste Mestrado prende-se com a realização de um Relatório final que tem uma componente de investigação subordinado ao tema “O Reconhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-Escolar” o qual está a ser orientado pela Professora Doutora Clementina Nogueira. Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização para aplicar escalas e desenvolver atividades que permitam recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido.

Caso seja autorizado, será solicitado aos encarregados de educação a autorização respetiva associada ao seu educando, para a participação no referido estudo.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.

Eugénia de Oliveira David

Data: 06/03/2025

Exmo. Encarregados de Educação,

Eu, Eugénia de Oliveira David, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada na Escola EB1/JI do Pragal, na Sala Azul. Uma parte integrante deste Mestrado prende-se com a realização de um Relatório final que tem uma componente de investigação subordinado ao tema “O Reconhecimento das Emoções em Crianças de Idade Pré-Escolar” o qual está a ser orientada pela Professora Doutora Clementina Nogueira. Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização para aplicar escalas e desenvolver atividades com o grupo de crianças, onde se incluiu o/a seu/sua educando que permitam recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.

Eugénia de Oliveira David

EACE- Escalas de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida
por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002

EACE: COMPORTAMENTOS Sujeito L Data 1/1

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me dissesse como é que eles se estão a sentir *contente*, *triste*, *zangado* ou *assustado*. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo zanga e tristeza. Se is acontecer, eu gostaria que tu escolheste a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas *normal* quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir. pensa um pouco mas até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa, quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Normal
1. O João não tem vontade de jogar à bola no recreio, fica sentado sozinho. Achas que o João se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
2. Tu vês a Sónia a bater na Ivone. Quando a Sónia bate na Ivone tu pensas que a Sónia se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?			X		1
3. Em vez de brincar com o seu novo brinquedo o Mário sente-se apenas. Achas que o Mário se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
4. No recreio tu vês o Marco a brincar com outras crianças, o Marco apanha a bola e o seu corpo fica paralisado (ou imóvel). Achas que o Marco se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?				X	1
5. Tu vês uma amiga tua a correr para se juntar a ti e aos seus colegas no jogo. Achas que ela se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?	X				1
6. O Manuel não quer que ninguém fale com ele. Achas que o Manuel se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?			X		1
7. Quando a professora faz uma pergunta a Laura ela fica a olhar para o chão. Achas que a Laura se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?				X	1
8. O José está a ser simpático para toda a gente. Achas que o José se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?	X				1
9. O David chama um nome feio ao Renato. Quando o David chama um nome feio ao Renato achas que ele se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?			X		1
10. O Gil está a falar sozinho e tem os olhos cheios de água (ou lágrimas). Achas que o Gil se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
11. Um grupo de crianças é chamado ao Gabinete do Director da escola. Tu vês o Paulo a afastar-se muito devagarinho do grupo. Achas que o Paulo se sente, contente, triste, zangado, assustado ou normal?				X	1
12. A Rosa tem os braços cruzados. Tu pensas que a Rosa se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?					0
13. A Joana não tem vontade de jogar à bola no recreio fica sentada sozinha. Achas que a Joana se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?			X		1
14. Tu vês a Jessica a saltar e assobiar pelo corredor fora. Achas que a Jessica se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?	X				1
15. A Júlia caminha devagar e cabia baixa (de cabeça baixa). Achas que a Júlia se sente, contente, triste, zangada, assustada ou normal?		X			1

EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear 2002

14

EACE- Escalas de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida
por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002

EACE: SITUAÇÕES

Sujeito L Data 11/1

Eu vou-te contar algumas histórias que se passaram com meninos da tua idade e gostaria que tu me disseses como é que eles se estão a sentir *contente*, *triste*, *zangado* ou *assustado*. Por vezes, poderá parecer-te que eles estão a sentir duas emoções diferentes, por exemplo tristeza e zanga. Se is acontecer, eu gostaria que tu escolheste a emoção mais forte que eles estão a sentir. Outras vezes, eles poderão não sentir nenhuma emoção forte e podes dizer que eles se estão a sentir *normais*. Não escolhas *normal* quando não tiveres a certeza do que os meninos estão a sentir, pensa um pouco mais até descobrires. Isto é, se tu achas que os meninos estão a sentir alguma coisa quero que tu tentes adivinhar o que é, está bem?

	Contente	Triste	Zangado/a	Assustado/a	Norm
1. Os pais do António disseram-lhe que o iam levar à Feira Popular. Na hora de sair os pais disseram-lhe que já não podiam ir com ele. Achas que o António se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
2. A Célia acabou de pintar um desenho. Tu dizes que o desenho dela está muito bonito. Achas que a Célia se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?	X				1
3. A Maria cuida da sua gata de quem gosta muito. Um dia a gatinha desapareceu e não voltou mais. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?		X			1
4. O Jorge caminha ao longo do corredor e um rapaz mais velho manda-o sair do caminho. Achas que o Jorge se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?			X		1
5. A Mónica está a construir uma torre de blocos. Uma outra criança deita a torre abaixo e sorri. Achas que a Mónica se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?			X		1
6. O Sérgio deixa o Rui brincar com o seu brinquedo favorito. O Rui brinca com o brinquedo e estraga-o. Achas que o Sérgio se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
7. O Luís está na fila para o almoço. O Dário passa-lhe à frente, sem lhe podir. Achas que o Luís se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?				X	0
8. A Sara estava a andar de bicicleta. Numa descida a bicicleta começou a andar mais depressa do que ela esperava. Achas que a Sara se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?				X	1
9. O Alexandre fez um cartão bonito para o seu amigo João. O João gostou muito do cartão. Achas que o Alexandre se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?	X				1
10. O avô da Maria morreu. Achas que a Maria se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?		X			1
11. Os pais do Manuel estão a discutir no quarto e ele ouve-os a gritar. Achas que Manuel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
12. O Bruno está no parque e a sua mãe dá-lhe um gelado. Enquanto que o comia, acidentalmente deixou-o cair. Achas que o Bruno se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?		X			1
13. O João trouxe a sua guloseima favorita para o lanche. Um rapaz vê a sua guloseima, tirou-a e comeu-a. Achas que o João se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?			X		1
14. O Miguel está a brincar no pinhal com o André. O André corre para longe e deixa o Miguel sozinho. Está a escurecer. Achas que o Miguel se sente contente, triste, zangado, assustado ou normal?				X	1
15. É o primeiro dia de escola. Uma amiga tua, não te viu durante todo o Verão. E vê-te na sala de aula. Achas que ela se sente contente, triste, zangada, assustada ou normal?	X				1

(EACE- Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional versão traduzida por Alves (2006) da ACES desenvolvido por Schultz, Izard & Bear, 2002)

14

ESCALA COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR - PKBSPT

Parte I – Informações sobre a criança

Nome: Lúcia
 Idade: _____ anos _____ meses;
 Sexo M ☒ F;
 Há quanto tempo frequenta o jardim de infância:
 _____ meses;
 Instituição da rede: _____ pública _____ privada _____
 IPSS;
 Localização: Freguesia _____
 Distrito _____

Parte III – Instruções e Escalas

Avalie por favor a criança em cada um dos itens deste formulário. A avaliação deverá refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses. Assinale com um círculo (O) o número associado à resposta de acordo com a seguinte escala:

Nunca: Se a criança nunca exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica *Nunca*.

Raramente: Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica *Raramente*.

Às vezes: Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica circunde 2, que indica *Às vezes*.

Muitas vezes: Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica *Muitas vezes*.

Subescala de Aptidões Sociais (EAS)	0 1 2 3				Pontuação		
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas Vezes			
1. É alegre e divertida com as outras crianças.			☒				
2. Brinca com várias crianças.			☒				
3. É aceite pelas outras crianças.			☒				
4. Segue as instruções dos adultos.			☒				
5. Executa novas tarefas antes de pedir ajuda.			☒				

10

EACE - Escala:

0 1 2 3

6. Faz amigos facilmente.			✓				
7. Mostra autocontrolo.			✓				
8. É convidada para brincar pelas outras crianças.			✓				
9. Utiliza o tempo livre de modo aceitável				✓			
10. É capaz de se separar dos pais sem stresse.			✓				
11. Quando as histórias estão a ser contadas ele(a) senta-se e escuta.				✓			
12. Respeita os direitos das outras crianças (por ex. "Isto é teu!").			✓				
13. Adapta-se facilmente a diferentes ambientes.			✓				
14. Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas.	✓						
15. Conforta outras crianças que estejam aborrecidas.				✓			
16. Convida outras crianças a brincarem com ela.			✓				
17. Quando questionada sobre a desarrumação do espaço ela colabora na arrumação.				✓			
18. Segue as regras.			✓				
19. Quando se magoa procura conforto junto do adulto.				✓			
20. Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos.				✓			
21. Defende os seus direitos.				✓			
22. Pede desculpa quando ocorre um comportamento accidental que possa perturbar outras crianças.				✓			
23. No momento adequado é capaz de ceder ou comprometer-se com os seus colegas.				✓			
24. Aceita as decisões dos adultos.			✓				
25. Agarra em brinquedos e outros objetos.				✓			
26. Nas situações sociais demonstra amizade.				✓			
27. Responde apropriadamente quando é corrigida.			✓				
28. É sensível aos problemas dos adultos (por ex. "Estás triste?").				✓			
29. É afetuosa para com as outras crianças.				✓			
Item da dimensão (quadrado branco)					Totais		
Não é item da dimensão (quadrado escuro)						A1	A2
							A3

1 + 20 + 37 = 70

Guião de entrevista:

Objetivos	Questões (que respondem ao objetivo)	Guião (ordem de perguntas)
1. Conhecer a perceção da educadora sobre a importância da educação socio emocional em idade pré-escolar.	- Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar a educação socio emocional no pré-escolar? Porquê? - Considera que a promoção do reconhecimento e expressão das emoções contribui para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças? De que forma?	1. Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar a educação socio emocional em idade pré-escolar? Porquê? 2. Considera que a promoção do reconhecimento e expressão das emoções contribui para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças? De que forma?
2. Analisar o impacto do projeto "Compreender o Outro. Crescer com o Outro" no grupo de crianças	- Como descreveria o impacto do projeto "Compreender o outro. Crescer com o outro" no grupo de crianças? - Que mudanças ou comportamentos observou nas crianças ao longo do projeto? - Que contributos foram observáveis em áreas como a cooperação, a empatia, a entreajuda e a resolução de conflitos? - Na sua perspetiva, as atividades ou momentos desenvolvidos foram significativos?	3. Como descreveria o impacto do projeto "Compreender o outro. Crescer com o outro" no grupo de crianças? 4. Que mudanças ou comportamentos observou nas crianças ao longo do projeto? 5. Que contributos foram observáveis em áreas como a cooperação, a empatia, a entreajuda e a resolução de conflitos? 6. As atividades ou momentos foram significativos?

	- Considera que a metodologia utilizada foi adequada à faixa etária? Porquê? - Quais seriam as melhorias que podia sugerir?	7. Considera que a metodologia utilizada foi adequada à faixa etária? Porquê? 8. Quais seriam as melhorias que podia sugerir?
3. Recolher a percepção da educadora sobre o desempenho profissional e o desenvolvimento pessoal da estagiária.	- Como descreveria a minha postura profissional e minha relação com as crianças e com a equipa? - Em que situações identificou evidências de criatividade e capacidade de adaptação às necessidades do grupo? - Em que dimensões considera que posso evoluir? - Que competências destacaria no meu percurso durante o estágio?	9. Como descreveria a minha postura profissional e minha relação com as crianças e com a equipa? 10. Em que situações identificou evidências de criatividade e capacidade de adaptação às necessidades do grupo? 11. Em que dimensões considera que posso evoluir? 12. Que competências destacaria no meu percurso durante o estágio?
4. Identificar o contributo global do projeto e da intervenção da estagiária	- Em geral, qual considera que foi o maior contributo do projeto e da minha intervenção para o grupo? - Que aprendizagens se destacaram nas crianças após a experiência?	13. Em geral, qual considera que foi o maior contributo do projeto e da minha intervenção para o grupo? 14. Que aprendizagens se destacaram nas crianças após a experiência?

Encerramento		
--------------	--	--

Transcrição da Entrevista realizada com a educadora cooperante

Estagiária - Bom dia, queria antes de mais confirmar o consentimento da gravação desta entrevista contigo.

Educadora Cooperante – Bom dia, sim, tens o meu consentimento, podemos iniciar.

Estagiária – Esta entrevista será semiestruturada, contando com catorze perguntas, sempre que houver alguma dúvida estás à vontade de colocar a dúvida.

Educadora Cooperante – Boa, obrigada.

Estagiária – Vamos a isso, primeira pergunta, na tua opinião, qual é a importância de trabalhar a educação socio emocional em idade pré-escolar? E porquê?

Educadora Cooperante - Relativamente à importância de trabalhar a educação socio emocional nesta idade do pré-escolar é extremamente importante na minha opinião, porque também os ensina as emoções e percebem que é normal sentirmos várias coisas várias emoções e então é importante que eles também tenham conhecimento das diferentes emoções que há.

Estagiária – Consideras que a promoção do conhecimento e expressão das emoções contribui para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças? De que forma?

Educadora Cooperante - Sim. Sim contribui bastante para o desenvolvimento quer individual quer coletivo porque eles também acabam por aprender a gerir melhor as suas emoções e perceberem que é normal sentir raiva sentir tristeza sentir alegria e que faça a certas situações terem algum tipo de emoção por isso eu acho que é extremamente

importante tanto na parte do desenvolvimento individual de cada um saber gerir as suas emoções também e também a nível social e coletivo.

Estagiária - Então e na parte do coletivo, por exemplo notas que em grupo que em grupo faz diferença, ou seja, se o grupo começa a ter mais a parte empatia mais a parte do compreender o outro quando está triste?

Educadora Cooperante – Sim, Exatamente, a partir do momento que eles têm conhecimento das diferentes emoções também compreendem certos comportamentos do colega não é caso veja um menino se calhar com raiva não é que não esteja bem disposto.

Se calhar eles vão ter empatia vá vamos dar espaço vamos lhe dar tempo para ele também se conseguir autogerir digamos assim.

Estagiária – E como descreverias o impacto do projeto “compreender o outro crescer com o outro” no grupo de crianças?

Educadora Cooperante - Eu notei bastante impacto no projeto que tu desenvolveste, porque tinha muitas crianças com alguma dificuldade em gerir as suas emoções e os seus comportamentos a nível daquilo que estavam a sentir e acho que a partir do momento que tu começaste a desenvolver o projeto nota-mos grandes melhorias na autogestão das emoções de cada um e também promoveu lá está que já falámos da empatia.

Estagiária – E que mudanças ou comportamento observaste nas crianças ao longo do projeto?

Educadora Cooperante - O comportamento melhorou bastante e eles também tiveram sempre muito interessados, também colaboraram imenso no projeto, por isso notei sempre mesmo uma grande alteração no comportamento para melhor. Notou-se também ele já era um grupo que a nível de cooperar com o outro já eram bons. Eu acho que melhorou, ainda mais, porque às vezes em alguns casos assim mais particulares que eram mais egoístas, que eram mais individualistas e acho que ajudou muito na questão também da cooperação já ajudar os outros os mais crescidos também havia muito interajuda com os mais novos e ajudou e a nível da resolução de conflitos também foi aquilo que eu disse começaram a ter mais empatia. Empatia e compreensão pelo outro e também acabou por haver aqui menos conflitos no grupo.

Estagiária - E por exemplo na forma deles falarem, notaste que eles tinham um maior vá maior tato e cuidado para com o outro ou era só “ah tu estás triste paciência”?

Educadora Cooperante - Não, eu acho que ele já conseguiu compreender melhor o outro no sentido do que o outro estava a sentir. As atividades ou momentos foram significativas. Sim bastante significativos.

Estagiária- E porquê?

Educadora Cooperante -. Pronto eu acho que ele teve bastante impacto neles e eles falavam também muito e muito no que tu fazias com eles nas atividades que e acho que foi significativo também para o desenvolvimento deles porque eles lá está que também cresceram a nível socio emocional com essas atividades.

Estagiária - E consideras que a metodologia utilizada foi adequada à faixa etária?

Educadora Cooperante - Sim foi sempre adequada, tiveste sempre muito cuidado na maneira como falavas com eles, como apresentavas, também havia sempre aquela questão tu fazias muitas questões também podes desafio p fazer pensado isso eu penso que foi bastante adequado à faixa etária sim.

Estagiária - E que melhorias é que podias sugerir?

Educadora Cooperante – é assim, a faixa estava muito alta, porque eu acho que tu tiveste aqui umas atividades mesmo muito boas a nível de o que é que poderias melhorar deixa-me pensar, olha, era fazeres mais ainda mais atividades. Foi tão bom.

Estagiária- Como descreverias a minha postura profissional e a minha relação com as crianças e com a equipa?

Educadora Cooperante - a nível de postura, tinhas uma ótima postura profissional, tu conseguias segurar o grupo claro que eles no início tentavam testar um bocadinho, oque é normal. Eu também já estive desse lado também, sei que nós nessas idades ainda não temos aquela capacidade de nos impor e também em estágio é diferente, mas eu acho que tiveste sempre uma postura a nível profissional muito boa relação com as crianças espetacular eles adoram-te aliás. E connosco também acho que nós formamos mesmo uma equipa, foi aquilo que eu sempre te disse que para mim tu eras um elemento de equipa não eras a estagiária. É o elemento da equipa.

Estagiária- Sim é verdade, eu senti sempre isso, fui sempre muito bem acolhida.

E em que situações te identificas evidências de criatividade e capacidade de adaptação às necessidades do grupo?

Educadora Cooperante- Lá está tu também fazias sempre a questão do que é que poderiam fazer, o que é que face às situações, como é que deveríamos agir, eu acho que isso também os obriga também a pensar, e a criar não é, e eu acho que eles nas situações que tu criaste das atividades acho que foi foram adaptadas.

Estagiária - E quanto à criatividade?

Educadora Cooperante - eu acho que isso foi criativo então aquela atividade que tivemos lá fora eu acho que isso então pra eles foi assim o que eu máximo porque foi acho que tiveste sempre muita criatividade acho sempre foi sempre muito interessante a nível de proporcionar esses momentos.

Estagiária- Em que dimensões consideras que posso evoluir?

Educadora Cooperante - Pronto, é a questão se calhar do planeamento a questão do plano, mas assim eu falo por mim também tinha muita dificuldade nisso porque eu também sei que sou educadora e sei como é que é porque nós às vezes planeamos uma coisa só que pomos os objetivos e nós depois chegamos ao momento e se calhar não é nada disso para isto não foi para isto. E então às vezes nós costumamos não planejar, planeamos só que depois não sai tudo ao contrário. Mas acho que é pronto é obrigatório nós planearmos termos um plano se bem que esse plano tem de ser sempre flexível às necessidades do grupo.

Estagiária – E que competências destacarias no meu percurso durante o estágio?

Educadora Cooperante - Pronto, a capacidade de segurar o grupo, as atividades que para mim foram muito adequadas e também lá está criativas A compreensão também, dares o espaço deles falarem contigo, darem a opinião deles dares esse espaço ou seja tu não impuseste tu negociavas com eles, eu acho que senti isso, tu negociavas o que que ias fazer e também as questões das histórias, as situações que surgiam através da história, a interpretação das histórias lá está, tudo em relação às emoções eu penso que isso foi mesmo pra mim foi melhor.

Estagiária - Em geral qual consideras que foi o maior contributo do projeto da minha intervenção para o grupo?

Educadora Cooperante - Para mim, foi o mesmo o comportamento deles e da autogestão das emoções, foi sem dúvida o melhor contributo do teu projeto.

Estagiária – E para finalizar, que aprendizagens se destacaram nas crianças após a experiência?

Educadora Cooperante - Perceberam que existe vários tipos de emoções, que é normal sentirmos face a certas situações, sentirmos as diferentes emoções. Por vezes temos de saber geri-las, e isso com as histórias que também mostraste, assim como com as atividades que também foste fazendo. Também foi importante para eles. Eu penso que foi mesmo isso, conheceram as emoções conheceram tornaram-se mais empáticos, mais cooperantes mais colaborativos. Mais autónomos também, na relação de resolução dos conflitos se calhar em vez de vir logo perguntar ao adulto se calhar tentavam resolver o conflito antes entre eles.

Estagiária – Boa, obrigada, mais uma vez pela tua colaboração nesta entrevista e por me receberes de braços abertos neste estágio.

Educadora Cooperante – Obrigada eu, se voltarem mais estagiárias que sejam como tu, foi um gosto.

Figuras

Figura 1- Zona de tapete da Sala Azul, acompanhado de quadros educativos

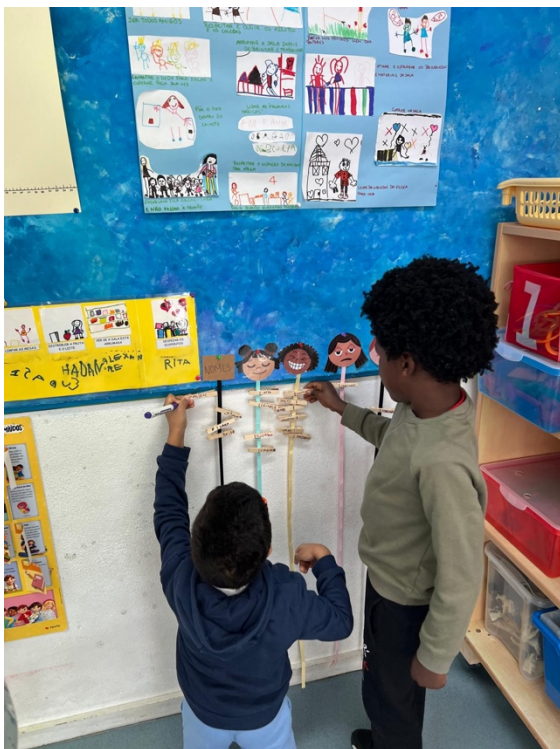


Figura 2 - Zona de leitura da Sala Azul



Figura 3 - zona de faz de conta, experiências e quadros como aniversários e alturas do grupo



Figura 4- Calendário das emoções



Figura 5- Zona exterior da sala azul, cabides e placar de exposição



Figura 6 -Atividade de música e quadro das emoções



Figura 7 - Jogo das expressões



Figura 8- gráfico das emoções (na escola, fora da escola, em ambos)

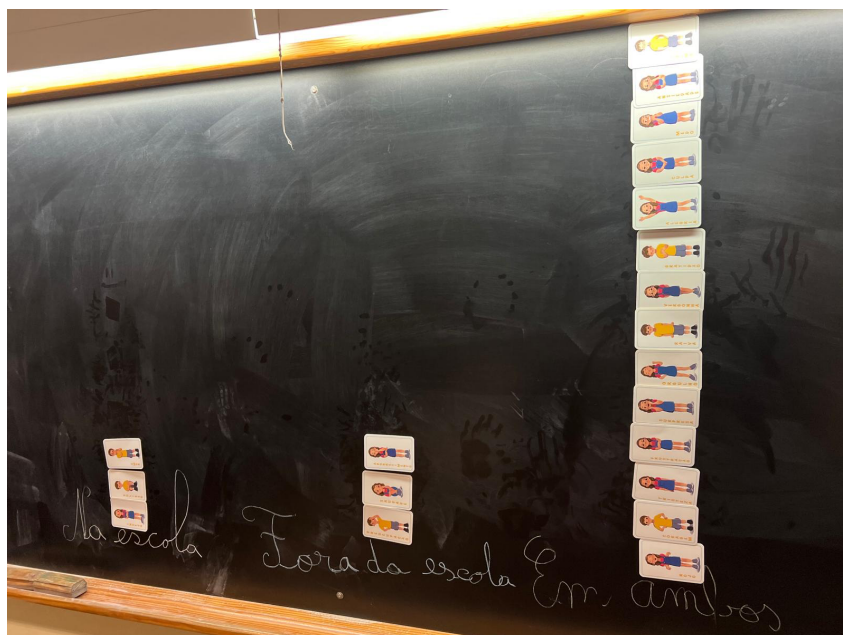


Figura 9- Como o corpo reage a cada emoção

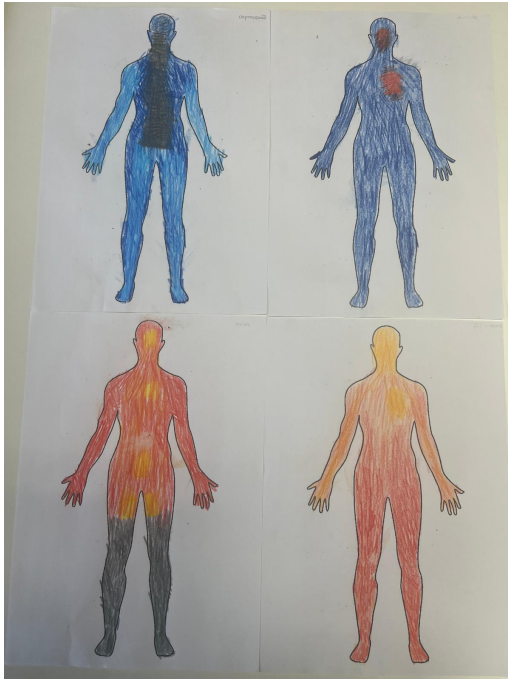


Figura 10 - Leitura dos papéis que estavam dentro do pote das emoções

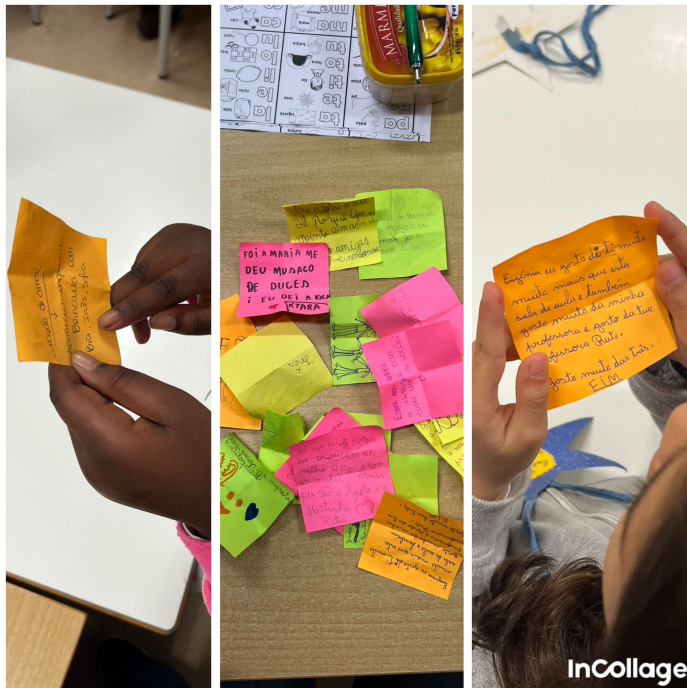


Figura 11- medalhas personalizadas e prendas de natal



Figura 12 - Quadro de "Como te sentes hoje "



Figura 13 - Jogo das expressões



Figura 14 - Criação das varinhas mágicas dos feiticeiros das emoções



Figura 15 - Criação do passáro do "suka", em origami



Figura 16 - atividade ao ar livre de sentir as emoções



Figura 17- atividade ao ar livre de sentir as emoções



Figura 18 - atividade da máquina do tempo das emoções

