



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Estudo comparativo sobre o desenvolvimento socioemocional entre a educação pré-escolar e o ensino do 1º ciclo do ensino básico

Departamento de Educação

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

2023, Laura Maria Pinheiro Martins



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Laura Maria Pinheiro Martins

Estudo comparativo sobre o desenvolvimento socioemocional entre a educação pré-escolar e o ensino do 1º ciclo do ensino básico

Relatório Final apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Novembro, 2023.

Agradecimentos

Durante o meu percurso académico vários foram os momentos em que todas as emoções entravam em conflito e me deixavam ansiosa perante o futuro. Em todos estes momentos, mais ou menos bons, foi o apoio incondicional das pessoas que mais gosto que me fizeram acreditar que tudo o que ambicionei será possível.

Quero agradecer aos meus pais, por terem acreditado em mim desde o primeiro momento e nunca me terem deixado desistir mesmo vendo-me a chorar vezes sem conta. Agradecer-lhes por apoiarem as minhas ideias como se fossem as deles, mesmo sabendo que a qualquer momento posso precisar de lhes pedir ajuda. E pedir-lhes desculpa pelas inúmeras vezes que lhes pedi para recortar, plastificar e recortar novamente. Quero agradecer aos meus avós, por serem uma inspiração no trabalho, por me terem feito compreender que sem esforço e dedicação nada se consegue.

Quero agradecer ao Rúben, que apesar de me ter pressionado, nunca me deixou cair e sempre me apoiou, tendo em atenção os meus limites (que muitas vezes acabo por esquecer).

Agradeço às amigas, Ana, Joana, Erica e Filipa, que apesar do pouco tempo que temos estão sempre lá quando preciso. Agradeço à Rita pela amizade maravilhosa que construímos, e que me enche de orgulho. Também à Aline, que ouviu muitos desabafos, mas que nunca me deixou baixar os braços. Quero agradecer à Diana, que me orientou e me ajudou ao longo de todo o percurso. Ela que foi o meu ponto de ancoragem e que me dizia “Anda falta pouco!”, mesmo ainda faltando muito.

Quero agradecer ainda a todas as educadoras, professoras e auxiliares que me ajudaram a concretizar este projeto. Em especial à educadora Elisabete, que mesmo não sendo a minha educadora cooperante, se tornou um pilar no meu percurso, e que se transformou numa grande amiga e confidente.

E por fim, agradecer à doutora Vera do Vale, por toda a disponibilidade, conselhos e sugestões que me deu, mas principalmente por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Estudo comparativo sobre o desenvolvimento socioemocional entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Resumo: O presente relatório final, realizado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, intitulado “Estudo comparativo sobre o desenvolvimento socioemocional entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico”, centrou-se na problemática das diferenças de relevância dada ao desenvolvimento socioemocional nestes dois contextos. A desvalorização dada ao desenvolvimento socioemocional, na intervenção educativa, face às competências cognitivas ocorre tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1.º ciclo do ensino básico, apesar de ser particularmente mais notório neste segundo.

O principal objetivo do desenvolvimento deste trabalho foi o apoio às crianças no desenvolvimento de competências socioemocionais ao nível da rotulação e identificação e gestão de emoções, bem como, do comportamento. Nesse sentido, foi desenvolvida uma investigação-ação com base em metodologia de trabalho por projeto, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 8 anos.

Como conclusão deste trabalho destaca-se o desenvolvimento de competências socioemocionais por parte das crianças, com o apoio das estratégias pró-ativas.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Desenvolvimento Socioemocional; Resolução de Conflitos; Educador/a Pró-Ativo/a.

Comparative study on socio-emotional development between pre-school education and 1st cycle of basic education

Abstract: This final report, carried out within the scope of the master's degree in pre-school education and teaching in the 1st cycle of basic education, entitled “Comparative study on socio-emotional development between pre-school education and sleepiness in the 1st cycle of education basic”, focused on the issue of differences in relevance given to socio-emotional development in these two levels of education. The devaluation given to socio-emotional development, in educational intervention, in relation to cognitive skills occurs both in pre-school education and in teaching in the 1st cycle of basic education, despite being particularly more noticeable in the latter.

The main objective of developing this work was to support children in developing socio-emotional skills in terms of labeling and identification and emotional and behavioral management. In this sense, action research was developed based on project work methodology, with children aged between 3 and 8 years old.

As a conclusion to this work, the development of socio-emotional skills on the part of children stands out, with the support of proactive strategies.

Keywords: Preschool Education; Teaching the 1st Cycle of Basic Education; Socio-emotional Development; Conflict resolution; Pro-Active Educator.

ÍNDICE

| | |
|--|-------------------------------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA | 3 |
| 1. A inteligência emocional na educação na infância | 4 |
| 1.1. O desenvolvimento da competência socio emocional na infância | 4 |
| 1.2. Fatores de desenvolvimento e de risco | 5 |
| 1.3. Biológicos | 6 |
| 1.4. Famíliares | 8 |
| 1.5. Escolares..... | 9 |
| 2. Promoção do comportamento pró-ativo na educação na infância..... | 11 |
| 2.1. O Educador/a pró-ativo/a | 11 |
| 2.2. A organização do ambiente..... | 12 |
| 2.3. O estabelecimento de relações positivas com as crianças | 13 |
| 2.4. Ajudar as crianças a lidar com as suas emoções..... | 15 |
| 2.5. Gestão de conflitos | 16 |
| PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA/ INVESTIGAÇÃO | 18 |
| 1. Enquadramento do estudo | 19 |
| 1.1. O ambiente educativo | Erro! Marcador não definido. |
| 1.1.1. Caraterização dos contextos | 19 |
| 1.1.1.1. Educação Pré-escolar | 19 |
| 1.1.1.2. Ensino do 1º CEB | 20 |
| 2. Metodologia..... | 22 |
| 2.1. Objetivos do estudo | 22 |
| 2.2. Abordagem metodológica..... | 23 |
| 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 23 |
| 2.4. Desenvolvimento do projeto | 24 |

| | | |
|----------|--|-------------------------------------|
| 2.4.1. | Conceção e desenvolvimento do projeto..... | 26 |
| 2.4.2. | Implementação do projeto..... | 30 |
| 2.4.2.1. | Educação Pré-escolar | 30 |
| 2.4.2.2. | Ensino do 1º CEB | 31 |
| 2.4.3. | Avaliação e divulgação do projeto..... | 31 |
| 2.4.3.1. | Educação Pré-escolar | 32 |
| 2.4.3.2. | Ensino do 1º CEB | 34 |
| 3. | Apresentação e análise dos dados do estudo | 35 |
| 3.1. | Análise das conceções prévias | 35 |
| 3.1.1. | Educação Pré-Escolar..... | 35 |
| 3.1.2. | Ensino do 1º CEB | 36 |
| 3.2. | Análise das causas das emoções | 36 |
| 3.2.1. | Quadro teórico adotado..... | Erro! Marcador não definido. |
| 3.2.2. | Educação Pré-Escolar..... | Erro! Marcador não definido. |
| 3.2.3. | Ensino do 1º CEB | 40 |
| 3.3. | Estratégias pró-ativas na resolução e conflitos..... | 43 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 49 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 53 |
| | APÊNDICES | 56 |
| | Apêndice 1 – Descrição das sessões desenvolvidas no estágio de educação pré-escolar | 57 |
| | Apêndice 2 – descrição das sessões desenvolvidas no estágio de 1º CEB | 65 |
| | Apêndice 3 – Teia inicial do projeto “Emoções” na educação pré-escolar | 72 |
| | Apêndice 4 – Teia inicial do projeto “Emoções” no ensino do 1º CEB | 73 |
| | Apêndice 5- Inquérito de avaliação da aquisição das competências socioemocionais no ensino do 1º CEB | 74 |

| | |
|--|-------------------------------------|
| Apêndice 6 – Consentimento Informado | 75 |
| Apêndice 7 – Cartaz com técnicas de resolução de conflitos para o ensino do 1º CEB76 | |
| Apêndice 8 – Cartaz realizado com as crianças de como gerir as emoções na educação pré-escolar | 77 |
| Apêndice 9 – Livro “Emoções” | 78 |
| Apêndice 10- Placard das Emoções | 91 |
| Apêndice 11- Planificação da sessão das técnicas de resolução de conflitos | Erro! Marcador não definido. |
| Apêndice 12 – Planificação da construção do livro | Erro! Marcador não definido. |
| ANEXOS | 92 |
| Anexo 1 – Quadro teórico adotado | 93 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Causas da Alegria na Educação Pré-Escolar | 38 |
| Gráfico 2: Causas do Medo na Educação Pré-Escolar | 39 |
| Gráfico 3: Causas da Tristeza na Educação Pré-Escolar | 39 |
| Gráfico 4: Causas da Raiva na Educação Pré-Escolar | 40 |
| Gráfico 5: Causas das Emoções na Educação Pré-Escolar | 40 |
| Gráfico 6: Causas da Alegria no ensino do 1º CEB | 41 |
| Gráfico 7: Causas da Medo no ensino do 1º CEB..... | 41 |
| Gráfico 8: Causas da Tristeza no ensino do 1º CEB..... | 42 |
| Gráfico 9: Causas da Raiva no ensino do 1º CEB..... | 42 |
| Gráfico 10: Causas das Emoções no ensino do 1º CEB | 43 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-------------------------------------|
| Tabela 1: Apresentação das sessões realizadas no Projeto Emoções na educação pré-escolar | 28 |
| Tabela 2: Apresentação das sessões realizadas no Projeto Emoções no 1º CEB | 29 |
| Tabela 5: Apreciação das sessões que tiveram impacto na aquisição de competências socioemocionais na educação pré-escolar | Erro! Marcador não definido. |
| Continuação da tabela 5: Apreciação das sessões que tiveram impacto na aquisição de competências socioemocionais na educação pré-escolar.... | Erro! Marcador não definido. |
| Tabela 3: Causas das emoções das crianças | 37 |
| Tabela 6: Respostas ao inquérito no ensino do 1º CEB | 46 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Estratégias de regulação das emoções negativas na educação pré-escolar | 44 |
| Figura 2: Teia inicial realizada com as crianças na educação pré-escolar | 57 |
| Figura 3: Realização da sessão do Novelo das Emoções..... | 58 |
| Figura 4: Desenho feito com base na sessão | 58 |
| Figura 5: Definição das propriedades do emocionário | 58 |
| Figura 6: Afixação do emocionário | 58 |
| Figura 7: Exploração livre dos balões..... | 59 |

| | |
|--|----|
| Figura 8: Associação da emoção sentida ao balão | 59 |
| Figura 9: Desenho das expressões faciais associadas às emoções | 59 |
| Figura 10: Desenho das expressões faciais associadas às emoções | 59 |
| Figura 11: Placard de divulgação do Projeto | 60 |
| Figura 12: Construção do placard de divulgação | 60 |
| Figura 13: Dramatização dos medos..... | 61 |
| Figura 14: Exemplo de desenho referente a um medo | 61 |
| Figura 15: Jornalistas emocionais | 62 |
| Figura 16: Construção de um gráfico de pontos..... | 62 |
| Figura 17: Desenho de um momento alegre | 63 |
| Figura 18: Desenho de um momento alegre | 63 |
| Figura 19: Exemplo de um Panfleto de divulgação..... | 64 |
| Figura 20: Teia inicial realizada com as crianças..... | 65 |
| Figura 21: Pote da alegria | 66 |
| Figura 22: Exploração de livros sobre as emoções | 67 |
| Figura 23: Registo da informação dos livros das emoções | 67 |
| Figura 24: Repostas à entrevista feita à psicóloga da escola..... | 68 |
| Figura 25: Repostas à entrevista feita à psicóloga da escola..... | 68 |
| Figura 26: Desenho e escrita relativa a uma qualidade..... | 68 |
| Figura 27: Desenho e escrita relativa a uma qualidade..... | 68 |
| Figura 28: Identificação da emoção referente à situação através de expressões faciais. 69 | |
| Figura 29: Construção do emocionário..... | 70 |
| Figura 30: Utilização do emocionário e do álbum das emoções | 70 |
| Figura 31: Álbum das emoções..... | 70 |
| Figura 32: Utilização do álbum das emoções..... | 70 |
| Figura 33: Teia inicial em formato digital, na educação pré-escolar | 72 |
| Figura 34: Teia inicial em formato digital, no ensino do 1º CEB..... | 73 |
| Figura 35: Cartaz realizado com as crianças de como gerir as emoções na educação pré-escolar | 77 |
| Figura 36: Capa do livro "Emoções" | 78 |
| Figura 37: Página 1 do livro "Emoções" | 78 |
| Figura 38: Página 2 do livro "Emoções" | 79 |

| | |
|---|----|
| Figura 39: Página 3 do livro "Emoções" | 79 |
| Figura 40: Página 4 do livro "Emoções" | 80 |
| Figura 41: Página 5 do livro "Emoções" | 80 |
| Figura 42: Página 6 do livro "Emoções" | 81 |
| Figura 43: Página 7 do livro "Emoções" | 81 |
| Figura 44: Página 8 do livro "Emoções" | 82 |
| Figura 45: Página 9 do livro "Emoções" | 82 |
| Figura 46: Página 10 do livro "Emoções" | 83 |
| Figura 47: Página 11 do livro "Emoções" | 83 |
| Figura 48: Página 12 do livro "Emoções" | 84 |
| Figura 49: Página 13 do livro "Emoções" | 84 |
| Figura 50: Página 14 do livro "Emoções" | 85 |
| Figura 51: Página 15 do livro "Emoções" | 85 |
| Figura 52: Página 16 do livro "Emoções" | 86 |
| Figura 53: Página 17 do livro "Emoções" | 86 |
| Figura 54: Página 18 do livro "Emoções" | 87 |
| Figura 55: Página 19 do livro "Emoções" | 87 |
| Figura 56: Página 20 do livro "Emoções" | 88 |
| Figura 57: Página 21 do livro "Emoções" | 88 |
| Figura 58: Página 22 do livro "Emoções" | 89 |
| Figura 59: Página 23 do livro "Emoções" | 89 |
| Figura 60: Página 24 do livro "Emoções" | 90 |
| Figura 61: Página 25 do livro "Emoções" | 90 |

Lista de abreviaturas

CE – Compreensão Emocional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de obtenção do grau mestre.

Este relatório aborda a temática da importância do desenvolvimento socioemocional na infância, tendo como principais objetivos: conhecer as conceções prévias das crianças em relação às emoções; apoiar as crianças no desenvolvimento de competências socioemocionais ao nível da rotulação e identificação e gestão das emoções e do comportamento; perceber as estratégias do educador/a pró-ativo/a e compreender o impacto das mesmas. O estudo foi realizado no âmbito do estágio curricular em educação pré-escolar e no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais especificamente numa turma de 1º ano de escolaridade.

Em relação à organização deste Relatório Final, este é composto por duas partes, uma componente teórica e uma componente prática, focado numa intervenção educativa aplicada numa lógica de investigação-ação. A primeira parte divide-se em duas secções, a primeira referente à inteligência emocional na infância, onde são abordados os aspetos relativos ao desenvolvimento da competência socioemocional e os fatores de desenvolvimento ou de risco a ela associados. Na segunda secção são apresentados alguns aspetos que preveem a promoção do comportamento pró-social na infância, tais como, educador/a pró-ativo/a, a organização do ambiente educativo, o estabelecimento de relações positivas com as crianças, ajuda na capacidade regular as suas emoções e a gestão de conflitos.

Relativamente à componente prática, esta é apresentada em três secções, o enquadramento do estudo acerca do ambiente educativo onde decorreu a investigação, a metodologia e a apresentação e análise de dados.

Por fim, serão feitas algumas considerações, onde será apresentada uma reflexão acerca dos resultados obtidos e uma breve comparação entre os mesmos.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

1. A inteligência emocional na educação na infância

1.1. O desenvolvimento da competência socioemocional na infância

O desenvolvimento da criança inicia-se muito antes da sua entrada na educação pré-escolar. Como refere Cury (2023), “Os educadores devem ter consciência de que a educação não se inicia no útero familiar ou escolar, mas no útero materno” (p.141). Apesar da criança ainda não ser capaz de compreender mensagens intelectualmente, tem a capacidade de compreender a mãe de forma emocional. Deste modo, é capaz de estabelecer uma relação de vinculação com a mãe (Cury, 2023).

Segundo Bilbao (2022), é necessário que a criança estabeleça uma vinculação positiva e segura, com o objetivo de promover um desenvolvimento cerebral pleno. A figura de vinculação, primeiro geralmente a mãe e posteriormente o/a educador/a, deve construir uma relação baseada na segurança e na confiança, fatores essenciais para o desenvolvimento de uma boa inteligência emocional. O desenvolvimento emocional é indissociável do desenvolvimento intelectual. Assim, “uma educação equilibrada é aquela que presta tanta atenção ao cérebro intelectual como ao cérebro emocional” (Bilbao, 2022, p.46).

O desenvolvimento emocional, segundo Vale (2012), apresenta três fases fundamentais: a aquisição, o refinamento e a transformação. A aquisição foca-se no afeto reflexivo, no temperamento e na aquisição de rótulos. Numa segunda fase, o refinamento, é associado a respostas emocionais, influenciadas pelos contextos das crianças. Por fim, a transformação, como é referido pela autora, tem influência no estado emocional do processo de pensamento, ou seja, é influenciado pela experiência e conhecimento da criança (Vale, 2012).

É de destacar a importância da inteligência emocional no desenvolvimento da criança, uma vez que, segundo Goleman (2023), a inteligência emocional é

“A capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desanimo

subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”
(p.46).

O desenvolvimento emocional prevê que sejam adquiridas competências. Para Goleman (2023), as competências emocionais focam-se na socialização, na autoconfiança, otimismo e na “habilidade de recuperar rapidamente dos desaires e uma natureza serena” (p.271).

É de salientar que o desenvolvimento emocional está intimamente relacionado com o desenvolvimento social, uma vez que as crianças com capacidade de expressar e compreender as suas emoções são vistas como mais competentes socialmente. Ou seja, o desenvolvimento de competências emocionais, como a autoconsciência, a autorregulação e a empatia desempenham um papel fulcral no desenvolvimento das habilidades sociais (Goleman, 2023).

Em suma, para promover o desenvolvimento socioemocional o/a educador/a deve proporcionar estratégias para a aquisição de competências socioemocionais, a consciência de si próprio e dos outros, atitudes positivas e valores, tomada de decisões responsáveis, comunicação e socialização (Vale, 2012).

1.2. Fatores de desenvolvimento e de risco

O desenvolvimento socioemocional é influenciado por diferentes fatores, positivos, que visam a promoção de competências socioemocionais, ou de risco, que não promovem o desenvolvimento dessas competências, podendo ainda retrainir as que já foram adquiridas.

Os fatores de desenvolvimento ou de risco têm um impacto significativo na compreensão emocional (CE), sendo esta, “a habilidade sociocognitiva de reconhecer as emoções, compreender as respostas às emoções dos outros e das situações emocionais” (Santos & Franco, 2018, p.25). Como refere Santos e Franco (2018), a CE apresenta diferenças de criança para criança, uma vez que esta habilidade é individual. Assim, é de salientar que, “as diferenças individuais na CE das crianças estão ligadas às características

das crianças e às diferenças individuais nas suas relações sociais com colegas e adultos” (Santos & Franco, 2018, p.28).

Atendendo às características das crianças, foram enunciados por Santos e Franco (2018), fatores biológicos, influências interpessoais, principalmente familiares, e ainda fatores escolares evidenciados por Vale (2012), que terão destaque seguidamente (Santos & Franco, 2018, p.28; Vale, 2012).

1.3. Fatores Biológicos

Como já foi referido, o desenvolvimento socioemocional é influenciado pelas características individuais das crianças. Desta forma, é necessário ter em conta os fatores biológicos, tais como, a idade, a inteligência, o desenvolvimento da linguagem, o temperamento e personalidade e os problemas biológicos (Santos & Franco, 2018).

A idade é um elemento de destaque nestes fatores, uma vez que, segundo Santos e Franco (2018), com o aumento da idade as crianças tendem a ser mais conscientes ao nível da CE. É de destacar que a idade está diretamente relacionada com a habilidade verbal, essencial à CE.

Relativamente à inteligência, é de referir que a inteligência emocional está intimamente relacionada com a inteligência cognitiva, se estas se encontrarem em sintonia permitem às crianças o desenvolvimento de competências socioemocionais. Dado que, como destaca Santos e Franco (2018), esta sintonia permite que as crianças processem informação de forma mais rápida, desenvolvam associações entre sinais emocionais, e ainda “pode melhorar a capacidade de representação nos aspetos mais complexos da CE” (p.30).

O desenvolvimento da linguagem, como já foi referido, é um fator de desenvolvimento essencial para a CE, tal como para a rotulação e regulação emocional. Com o desenvolvimento da linguagem, as crianças começam a expressar-se da forma mais coerente, o que é determinante para um melhor conhecimento das emoções. Assim, aumentam o seu vocabulário, adquirem mais facilmente competências de controlo

emocional, sendo capazes de relatar as suas experiências emocionais (Santos & Franco, 2018).

O temperamento e a personalidade são em grande medida oriundos da genética, sendo estes fatores responsáveis pelas variações no comportamento emocional, como refere Santos e Franco (2018). Deste modo, “níveis elevados de emotividade negativa (ou seja, emoções negativas como raiva, tristeza ou medo) são um fator de risco, mas emotividade positiva elevada também têm sido associadas a comportamentos não adaptativos” (p.33). Assim é de salientar a importância do nível de emotividade moderado, que se traduz em comportamentos adaptativos (Santos & Franco, 2018).

Ainda acerca do temperamento e da personalidade, devemos destacar a importância dos níveis de atenção para a CE. Segundo Santos e Franco (2018), a atenção promove a compreensão das causas das emoções. Caso as crianças não desenvolvam esta capacidade podem “ser incapazes de usar a motivação emocional adaptativamente” (Santos & Franco, 2018, p.34), o que constitui um fator de risco. Os mesmos autores concluem que existe uma inter-relação entre a atenção e as competências do desenvolvimento socioemocional, sendo esta a base para a sua aquisição (Santos & Franco, 2018).

Por fim, é de realçar o impacto dos problemas biológicos no desenvolvimento socioemocional. Os problemas biológicos representam um fator de risco, visto que estão associados a défices na competência socioemocional, sendo frequente a interferência no desenvolvimento e regulação socioemocional, destacando-se o autismo e a síndrome de Down (Vale, 2012).

Para Vale (2012), o autismo apresenta défices estruturais no domínio socioemocional, caracterizado por falta de compreensão pelos sentimentos dos outros, pouca expressão facial, dificuldades de comunicação e frustração pela mudança de rotinas. Por outro lado, a síndrome de Down caracteriza-se principalmente por dificuldades na regulação e na CE. “Poderemos concluir, assim, que as crianças autistas evidenciam problemas na expressão emocional, enquanto que as crianças com síndrome de Down apresentam problemas na sua compreensão.” (Vale, 2012, p.112).

1.4. Fatores Familiares

Além das características individuais das crianças também são fatores de desenvolvimento ou de risco as interações que estas estabelecem. Deste modo, devemos atender a diversos fatores, tais como, os estilos parentais, a expressividade parental, a vinculação e o tamanho da família (Santos & Franco, 2018).

Apesar das crianças apresentarem diversos fatores de desenvolvimento de nível biológico, também são influenciadas pelo apoio que recebem por parte dos pais. Este apoio difere tendo em conta os estilos parentais, podendo ser considerados como um fator de desenvolvimento ou de risco. Para ser um fator de desenvolvimento da CE, segundo Santos e Franco (2018), é necessário que exista um apoio instrumental e emocional nos episódios negativos, que promova o desenvolvimento da inteligência emocional e do bem-estar. Por outro lado, se este apoio não se verificar, existe a possibilidade da criança não desenvolver o autocontrolo emocional, o que constitui um risco (Santos & Franco, 2018).

No caso de crianças negligenciadas, estas apresentam uma menor compreensão das emoções negativas e menos capacidade de regulação. Também em crianças que sofrem de maus-tratos existem dificuldades no desenvolvimento de competências socioemocionais. Como refere Vale (2012), “A expressão e a experiência emocional são alteradas substancialmente face a tratamentos menos afectivos por parte dos pais ou dos prestadores de cuidados.” (p.113). Assim, conclui-se que um estilo parental baseado na expressão negativa promove o desenvolvimento insuficiente de estratégias de regulação (Santos & Franco, 2018; Vale, 2012).

A expressividade parental ou discurso familiar influencia a CE. Segundo Santos e Franco (2018), “níveis altos de afetividade negativa em pais (cólera ou tristeza) e diferentes aspetos emocionais nos filhos como elevadas expressões de ira ou tristeza, escassa capacidade empática e dificuldades de controlo emocional” (p.38). Por outro lado, famílias que expressam as suas emoções e dialogam com as crianças sobre as suas vivências, promovem o conhecimento e a rotulação emocional (Santos & Franco, 2018).

Relativamente à vinculação, esta pode ser segura, o que permite à criança facilidade na expressão das emoções, experiências e comportamentos emocionais. A vinculação pode também ser insegura, o que se traduz numa reação mais rígida e limitada ao nível das respostas emocionais por parte da criança. A vinculação pode ser influenciada por distúrbios afetivos dos pais, mais especificamente, por depressões maternas. Como refere Vale (2012), “As crianças que vivem em ambientes de depressão sofrem também dificuldades em regular a expressão emocional.” (p.114).

Santos e Franco (2018), referem ainda como fator de desenvolvimento ou de risco o tamanho da família. Este fator não é consensual com todos os autores, uma vez que difere consoante o estilo parental dos progenitores. Assim, referem que as crianças com irmãos tendem a desenvolver uma CE precocemente, visto que observam e interagem com diversas situações de linguagem ou vocabulário emocional. É possível concluir que segundo Santos e Franco (2018), “pessoas que são criadas em famílias maiores têm níveis mais elevados de IE (inteligência emocional) por causa do maior número de interações sociais que experimentam em casa enquanto crescem.” (p.40).

1.5. Fatores Escolares

Os fatores escolares, como os restantes, podem ser de desenvolvimento ou de risco. Para definir estes fatores Vale (2012), apresenta questões ao nível da qualidade do clima da sala da instituição educativa, das relações com o/a educador/a e do tipo e quantidade de instruções dadas às crianças (Vale, 2012).

O clima da sala tem um impacto imediato nas crianças, um clima positivo leva as crianças a tolerar a frustração, a ter uma maior facilidade na orientação das tarefas e a desenvolver mais interações com os seus pares e menos problemas comportamentais (Vale, 2012).

Para Vale (2012), existe uma grande importância “relações positivas estabelecidas entre o educador e a criança, marcadas pelo mútuo envolvimento, altos níveis de proximidade e baixos níveis de conflitos, bem como a sensibilidade do educador e a responsividade” (p.135). Todos estes parâmetros influenciam o desenvolvimento da CE.

Uma vez que promovem comportamentos sociais adaptativos e proporcionam a regulação e o conhecimento emocional (Vale, 2012).

Tendo em vista o desenvolvimento ou a continuação de comportamentos sociais adaptativos, o/a educador/a deverá assumir uma postura pró-ativa. Desta forma, terá de dar atenção ao tipo e quantidade de instruções dadas. As instruções ao serem dadas de forma direta e concisa, ajudam a que a criança seja mais competente socialmente e apresente sucesso escolar (Vale, 2012).

Para Webster-Stratton (2018), quando o/a educador/a dá um elevado número de ordens ou instruções promove o desenvolvimento de problemas de comportamento. Concluindo, “é essencial que o educador avalie tanto número como tipo de ordens que dá às crianças e apenas use aquelas que são necessárias e que está preparado para fazer cumprir.” (Webster-Stratton, 2018, p.69).

2. Promoção do comportamento pró-ativo na infância

2.1. Os Educadores pró-ativos

A relação entre o educador/professor e a criança tem uma grande influência no seu desenvolvimento socioemocional. No caso de não existir uma boa relação, este desenvolvimento será mais demorado e poderá gerar problemas de comportamento, “beginning a trajectory of escalating academic problems, school dropout, substance abuse, delinquency, and violence”, como referem Snyder (2001) e Tremblay et al., (1996), (citados por Webster-Stratton & Reid, 2003, p.130). Neste sentido, é essencial o estabelecimento de uma relação positiva entre o educador/professor, a criança e os seus pares, promovendo um clima de confiança e segurança que permite às crianças colmatar as suas necessidades e experienciar novas oportunidades (Vale, 2012).

Os/As educadores/as pró-ativos/as devem ser dotados/as de diversas competências, em especial de competências intrapessoais, conhecendo-se, sabendo gerir os seus conflitos, sendo flexível; tendo competências sociais, nas quais evidenciam a expressão das suas emoções, a empatia e a capacidade de liderança (Fernández-Berrocal, 2021). É de salientar que o educador/professor é um modelo, visto que as crianças aprendem através da observação do comportamento dos adultos e da sua interação com os mesmos (DeMeuleaere, 2015).

Para Webster-Stratton (2022), todo o comportamento dos adultos pode ser imitado pelas crianças, desta forma o educador/professor deve manter uma postura neutra, na qual é capaz de lidar com as suas emoções. Deve manter um papel de orientador, apresentando uma atitude positiva que proporcione *feedback* às crianças. Desta forma, estas serão capazes de estabelecer relações positivas com os outros e consigo próprias (Webster-Stratton, 2022).

Assim, é essencial a promoção de um clima emocional positivo, que permita às crianças expressarem-se livremente. Em suma, os Educadores pró-ativos promovem a compreensão e a aquisição das habilidades socioemocionais, envolvem os pais e a comunidade e ainda utilizam estratégias que preveem o desenvolvimento do comportamento positivo (Webster-Stratton, 2018).

2.2. A organização do ambiente

Ainda fazendo parte da pro-atividade, e aliado à prática pedagógica, é fundamental proporcionar uma organização do ambiente educativo que seja segura e confortável. De acordo com Hohmann e Weikart (1997), os educadores de infância “organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controle sobre o seu ambiente” (p.163).

Desta forma, o espaço deve ser atraente para as crianças, apresentando conforto, superfícies suaves, esquinas arredondadas, cores e texturas agradáveis, materiais naturais, luz natural e sítios tranquilos, como referem Hohmann e Weikart (1997). Segundo os mesmos autores, o espaço deve estar dividido em diferentes áreas de interesse com variadas brincadeiras, existindo ainda uma área de atividades em grupo. Todas estas áreas são flexíveis sendo adequadas de acordo com as necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 1997). A mesma atenção deverá ter sido em conta na organização dos ambientes do 1º Ciclo do ensino básico.

Na organização do espaço educativo, em específico a sala, devem estar presentes e visíveis às crianças as regras da sala e alguns elementos de pilotagem, como tabelas presença e calendários. Em relação às regras da sala, segundo Webster-Stratton (2018), estas devem ser definidas com a participação das crianças, estar na positiva e ter por base comportamentos observáveis, o que irá promover o desenvolvimento de comportamentos positivos e uma sensação social de pertença (Webster-Stratton, 2018).

2.3. O estabelecimento de relações positivas com as crianças

Como já foi referido anteriormente, é essencial para o desenvolvimento socioemocional existirem relações positivas para com as crianças. Para Webster-Stratton (2018),

“a razão mais óbvia para os Educadores desenvolverem relações significativas com as crianças seja o facto de uma relação educador criança positiva, assente na confiança, na compreensão e na atenção, fomentar a cooperação e a motivação das crianças e aumentar as suas aprendizagens e aquisições escolares.” (p.45)

Assim, é necessário que o educador/professor estabeleça um compromisso constante com a criança, que realize um esforço e que adote uma postura pró-ativa. Segundo a mesma autora, para a construção de relações positivas é fundamental que os docentes conheçam o contexto, as famílias e as crianças enquanto indivíduos. Desta forma, estabelecem pontes e promovem a criação de laços entre a escola e a família (Webster-Stratton, 2018).

“Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos.” (Mata & Pedro, 2021, p.10)

Webster-Stratton (2018) refere que é crucial que exista uma partilha de *feedback* e reflexão entre todos os intervenientes do processo educativo da criança, acerca das suas atitudes e comportamentos. Esta partilha e a participação em eventos por parte dos pais demonstra interesse e apoio à criança, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais.

Atendendo a que o estabelecimento de relações positivas com as crianças é um pilar para o desenvolvimento socioemocional, é de destacar que estas devem ser o elemento principal nesta relação. Assim, é crucial para os Educadores, darem oportunidade às crianças de se expressarem, para que as crianças se sintam acompanhadas, quer no desenvolvimento das suas aprendizagens, quer no seu desenvolvimento socioemocional (Webster-Stratton, 2018).

Perante a criança, os Educadores devem “aproveitar todas as oportunidades para mostrar que confiam nas suas capacidades e que têm expectativas elevadas para elas.” (Webster-Stratton, 2018, p.54). Para que tal aconteça, poderão ser implementadas estratégias que lhes concedam responsabilidade, o que promoverá a autonomia e o desenvolvimento da sua autoestima. (Webster-Stratton, 2018).

É de destacar que o papel dos Educadores é bastante relevante no desenvolvimento da autoestima das crianças. Como refere Webster-Stratton (2018), as crianças com autoestima baixa, apresentam um auto-diálogo negativo, através de afirmações negativas a seu respeito. “Este discurso sobre si próprios reduz a sua motivação para aprenderem e para desenvolverem relações de confiança” (Webster-Stratton, 2018, p.55). Estas crianças devem receber uma atenção redobrada de forma a que haja a possibilidade de substituir afirmações negativas por um auto-diálogo positivo e apoiar a autoconfiança das crianças. Como destaca Webster-Stratton (2018), “São estas crianças que precisam de um educador/professor que se recusa a ser rejeitado por elas e que, de uma forma consistente, paciente e repetida lhes dá atenção, incentivo e esperança” (p.55).

Além da utilização de estratégias positivas, também o brincar promove a aquisição de relações positivas com as crianças. Durante as brincadeiras, o educador/professor estabelece limites, demonstra respeito pela criança e permite-lhe liderar a situação (Webster-Stratton, 2018). Estes momentos são de grande relevância para criança e para o educador/professor, uma vez que, “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et. al., 2016, p.11).

Em suma, o educador/professor “ao demonstrar o seu interesse não está apenas a modelar importantes competências de relacionamento social para as crianças aprenderem, mas está também a contribuir para a sua autoestima e para o seu desenvolvimento emocional” (Webster-Stratton, 2018, p.59).

2.4. Ajudar as crianças a lidar com as suas emoções

Com o intuito de ajudar as crianças a lidar com as suas emoções é essencial, como já foi referido, o estabelecimento de relações positivas com as crianças. Como refere Webster-Stratton (2022), para ajudar as crianças a lidarem com as suas emoções é necessário que estas desenvolvam a literacia emocional, “isto é, o vocabulário para expressarem as suas emoções para si e para os outros” (p.95). Esta autora acrescenta que a literacia emocional desenvolve-se através do treino emocional

Atendendo a esta perspetiva, é fulcral no treino emocional, o desenvolvimento do vocabulário emocional, uma vez que as crianças ao compreenderem e identificarem as suas emoções têm uma maior capacidade de as regular e adaptarem o seu comportamento perante as mesmas. O treino emocional pode ser realizado perante emoções positivas e negativas. Em ambos os casos, deve iniciar-se pela identificação e posteriormente pela razão que desencadeou a emoção (Webster-Stratton, 2022).

É importante destacar que, o treino de superação das emoções negativas, pressupõe um apoio na procura de uma resposta positiva para lidar com a situação. Assim, “apoiar as crianças quando estão a sentir uma emoção desagradável ou desconfortável ajudará a fortalecer a capacidade de se auto regular, quando ficarem perturbadas” (Webster-Stratton (2022.96).

No entanto, o treino emocional deve ser adaptado aos fatores de desenvolvimento e de risco, em especial ao temperamento. Desta forma, é essencial que o educador/professor possua de um conhecimento conciso da criança ou que realize estratégias que lhe permitam obter esse conhecimento (Webster-Stratton, 2022).

Além do treino emocional, são necessárias outras estratégias que ajudem as crianças a lidar com as suas emoções, através da promoção de competências socioemocionais. A título de exemplo, podem destacar-se, técnicas com recurso a fantoches, leitura de livros, momentos de brincadeira e realização de trabalhos em casa,

como refere Webster-Stratton (2022). Por fim, é de salientar que, estratégias de promoção de competências socioemocionais e o treino emocional permitem, à criança, “aprender a desenvolver relacionamentos simpáticos e positivos que, por sua vez, levam a sentimentos mais positivos, de autoestima e de autoconfiança” (Webster-Stratton, 2022, p.112).

2.5. A Gestão de conflitos

As crianças são únicas, evidenciam características individuais que interferem na sua interação com os seus pares e o meio envolvente. Desta forma, é comum que existam conflitos, como em todas as relações sociais estabelecidas pelo ser humano. Como refere Gonçalves (2021), “Situações de conflito surgem, portanto, quando duas ou mais partes se confrontam para alcançar objetivos que não são compatíveis.” (p.9).

Para Lopes (2017),

“os conflitos são inevitáveis entre as crianças destas faixas etárias e estes devem ser considerados como momentos de aprendizagem que permitem às crianças desenvolverem capacidades linguísticas, sociais e o seu pensamento, uma vez que lhes possibilita pensar em soluções satisfatórias que vão ao encontro dos interesses e objetivos de todos os elementos envolvidos.”

Atendendo à opinião do autor, é necessário compreender o conflito como uma situação positiva que prevê o desenvolvimento da criança (Lopes, 2017).

É de salientar que apesar de debaterem opiniões e pontos de vista distintos, as crianças podem ter dificuldade em gerir o conflito, como evidencia Gonçalves (2021). Consequentemente é necessária a intervenção do educador/professor. Este deve providenciar às crianças estratégias de resolução de conflitos, tendo como objetivo apoiar

o desenvolvimento de competências sociais, que se traduzem numa melhoria do comportamento das crianças (Pinheiro, 2022).

Webster-Stratton (2018) destaca que as estratégias ou processo de resolução de conflitos representam-se por seis fases que devem ser abordadas com as crianças. Primeiramente, é necessário apoiar as crianças na definição do conflito, visto que é essencial para o educador/professor compreender o ponto de vista da criança, bem como a sua interpretação do conflito. De seguida, este deve apoiar a procura de soluções, tendo sempre em atenção que a solução deve ser adequada à perspectiva da criança sobre o conflito. Neste processo é ainda imprescindível que sejam analisadas as consequências, para uma escolha acertada da solução e a sua posterior implementação e análise de resultados (Webster-Stratton, 2022).

Para além do apoio na implementação de estratégias de resolução de conflitos, o educador/professor deve ter em atenção o facto de ser um modelo para a criança, nestas situações. Com base na observação das interações que se estabelecem nos momentos de gestão de conflitos, as crianças desenvolvem um pensamento pró-social, ou seja, um pensamento de cooperação benéfico para todos os intervenientes (Pinheiro, 2022).

Com o intuito de apoiar o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos, é essencial que as crianças observem o comportamento dos adultos perante o conflito. Desta forma é possível que exista uma melhor aquisição destas competências e uma maior compreensão social. O educador/professor pode optar por realizar os seus pensamentos em voz alta, para que a criança compreenda o processo e, posteriormente, o realize de forma eficiente e autónoma (Webster-Stratton, 2022).

As estratégias de resolução de conflitos permitem, assim, que a criança atinja um progresso “desde o controlo de impulsos até à entrada num processo de negociação”, (Formosinho et al., 2006, p.98).

É de salientar que o educador/professor deve ter em especial atenção o nível de desenvolvimento social em que cada criança se encontra. A aquisição de competências de resolução de conflitos pode ser influenciada, ainda, por fatores de desenvolvimento ou de risco, especialmente ao nível do temperamento (Webster-Stratton, 2022).

PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA/ INVESTIGAÇÃO

1. Enquadramento do estudo

O presente estudo investigativo foi desenvolvido no âmbito do estágio curricular desenvolvido em dois níveis de educação: educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, ambos os contextos situados no distrito de Coimbra.

1.1 Caraterização dos contextos

A seguinte caraterização foi elaborada com base na observação participativa realizada nos dois contextos educativos e, com recurso a alguns instrumentos de recolha de dados que serão abordados no ponto 2.3.

1.1.1 Educação Pré-escolar

O jardim de infância onde decorreu o estudo, dispõe de três salas, organizadas por grupos heterogéneos, relativamente à faixa etária. No que diz respeito à sala do grupo, onde se desenvolveu o estudo, esta era constituída por diversas áreas que proporcionam às crianças oportunidades de desenvolvimento variadas. A educadora permite que cada criança escolha a área onde tenciona brincar, envolvendo-a ativamente no ambiente educativo. “Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma.” (Silva et. al., 2016, p.11). Assim, é proporcionado à criança condições para se desenvolver autonomamente e tomar decisões.

Este espaço é aproveitado no seu todo, tendo em conta todas as suas potencialidades. A educadora utiliza todos os espaços disponíveis na sala, incluindo as paredes para a exposição dos trabalhos desenvolvidos. É de salientar a importância desta exposição, visto que desenvolve a autoestima das crianças, orgulhando-se do trabalho desenvolvido e da partilha das suas aprendizagens (Silva et al., 2016).

O grupo é composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. No grupo existem oito crianças de quatro anos, catorze crianças de cinco anos e ainda três crianças com seis anos de idade.

O grupo destaca-se pela sua heterogeneidade, quer em termos de idade, como já foi referido, quer em termos de conhecimentos, o que favorece múltiplas aprendizagens e interações. Como refere Cardona et al., (2021) “a grande vantagem dos grupos heterogéneos quanto à idade é permitir que crianças com saberes e interesses diferentes possam colaborar entre si e aprender umas com as outras.” (p. 79).

O grupo é bastante coeso, apesar de existirem crianças com algumas dificuldades e com necessidade de acompanhamento específico. Denota-se uma dificuldade no desenvolvimento da linguagem que, é transversal a várias crianças. Mas, a dificuldade mais notória, é a dificuldade na gestão de conflitos e a falta de tolerância à frustração.

Denota-se uma relação harmoniosa entre o grupo, existindo apenas duas crianças que por vezes apresentam comportamentos agressivos. As crianças mais velhas, com seis anos, demonstram um fator de responsabilidade para com as de quatro anos, sendo que é promovida a cooperação e colaboração. Este facto proporciona o desenvolvimento de boas relações entre as crianças com diferentes idades ou níveis de desenvolvimento (Silva et. al., 2016).

A relação da educadora com as crianças é positiva, sendo esta atenta, observadora e comunicativa. Promove oportunidades de aprendizagens nas brincadeiras com as crianças e nas atividades desenvolvidas. Uma boa relação da educadora com as crianças incentiva a sua participação e promove uma boa relação entre as mesmas (Silva et al., 2016).

1.1.1.1 Ensino do 1º CEB

Ao nível do ensino do 1º CEB, o estudo investigativo, desenvolveu-se numa escola pública, do distrito de Coimbra. A sala de aula foi organizada de acordo com as necessidades dos alunos, tendo em conta que se trata do primeiro ano de escolaridade. Assim, ao longo do ano, a sala sofreu diversas alterações que se consideraram necessárias, de modo a priorizar a aprendizagem dos alunos.

A turma tinha um total de vinte e quatro alunos. Destes, treze são do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Vinte e um alunos são de nacionalidade portuguesa, uma aluna de nacionalidade síria, uma aluna de nacionalidade angolana e um aluno de nacionalidade guineense.

No geral a turma possui um bom nível de aprendizagem, apesar de existirem ritmos de aprendizagem distintos. Percecionam-se dificuldades ao nível do desenvolvimento socioemocional, através de manifestações de reações exacerbadas em diversas situações e dificuldade no estabelecimento de diálogos em grande grupo.

2 Metodologia

O interesse pelo tema do desenvolvimento socioemocional surgiu durante a licenciatura em Educação Básica. Em diversas unidades curriculares foi referida a importância e a falta de atenção dada a esta temática, por parte dos/as educadores/as e professores/as. Este desinteresse é constantemente motivado pela necessidade de apoiar o desenvolvimento cognitivo ou intelectual em detrimento de um desenvolvimento integral da criança, abrangendo a parte cognitiva, física, social e emocional.

É de destacar que as OCEPE (Silva et al., 2016), na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, referem o desenvolvimento do bem-estar e da autonomia da criança. Todavia, não preveem o desenvolvimento de competências socioemocionais mais específicas, como a compreensão e expressão das emoções.

Ao longo do estudo investigação, surgiu o interesse em compreender a evolução das competências sociais e emocionais nas crianças, durante as fases iniciais a sua educação (pré-escolar e no ensino do 1º CEB) de forma a compreender a relevância do desenvolvimento destas competências na resolução de conflitos.

2.1 Objetivos do estudo

Considerando as observações realizadas para conhecimento e caracterização dos contextos educativos, foram detetadas algumas dificuldades, na educação pré-escolar, ao nível do reconhecimento das emoções. E, no ensino do 1º CEB, ao nível da gestão das emoções. Desta forma, optou-se por estudar o desenvolvimento socioemocional na infância, através de um estudo comparativo entre as duas realidades.

O presente estudo foi desenvolvido tendo em vista os seguintes objetivos:

- Conhecer as conceções prévias das crianças em relação às emoções;

- Apoiar as crianças no desenvolvimento de competências socioemocionais nomeadamente ao nível da rotulação e identificação e, na gestão emocional e comportamental;
- Perceber quais as estratégias pró-ativas utilizadas pela educadora e pela professora.

2.2 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica utilizada foi a investigação-ação, que para Coutinho (2022), “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p.363). A investigação-ação é, desta forma, uma metodologia interventiva na medida em que, para além de identificar o problema, intervém perante o mesmo. É também uma metodologia auto-avaliativa, uma vez que está em constante adequação e reflexão (Coutinho, 2022).

É de salientar que a investigação-ação foi caracterizada por um carácter autorreflexivo, prático, interventivo e colaborativo, o que permitiu que fosse possível uma adaptação do projeto às necessidades e aprendizagens das crianças (Amado, 2017).

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A abordagem metodológica investigação-ação tem por base a recolha e análise de dados. Desta forma, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados, a observação participante e a entrevista.

A observação baseia-se no que o investigador vê e ouve, visto que para Coutinho (2022), “Através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136).

No presente estudo de investigação foi utilizada a observação participante não estruturada que, tem como potencialidade o seu caráter único, uma vez que o investigador faz parte do contexto, observa os acontecimentos e tem a capacidade de refletir sobre os mesmos de forma qualitativa.

Numa primeira fase, a observação que levou à questão de partida teve a duração de duas semanas, o que correspondeu ao período de observação contemplada nas fases dos estágios curriculares. Esta técnica, no entanto, foi utilizada durante todo o estudo, quer na educação pré-escolar quer no ensino do 1º CEB.

A entrevista foi utilizada em diversas ocasiões ao longo do estudo. Denote-se que a entrevista pressupõe que seja o investigador a colocar as questões, como refere Coutinho (2022). É de salientar que esta técnica de recolha de dados é uma mais-valia uma vez que permite “pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora” (Coutinho, 2022, p.141). Ou seja, que permite ao investigador uma maior compreensão das conceções e interpretações que a criança faz. Sá et al., (2021), menciona ainda que a entrevista contém variadas potencialidades tais como a motivação, a clarificação de dúvidas, a obtenção de informação mais detalhada e o auxílio com elementos físicos.

Consequentemente, os instrumentos de recolha de dados utilizados permitiram fazer uma adequação individual, visto que cada entrevista e observação eram únicas, atendendo à individualidade das necessidades das crianças e às suas aprendizagens.

2.4 Desenvolvimento do Projeto Emoções

O Projeto Emoções foi desenvolvido tendo por base a Metodologia de Projeto, uma abordagem pedagógica que tem como objetivo preparar as crianças para serem capazes de responder às inquietações e interrogações da sociedade. Esta metodologia é caracterizada por Vasconcelos et al., (2012), com um caráter interdisciplinar e transdisciplinar, onde o currículo é adaptado ao desenvolvimento das crianças e aos conteúdos que se pretendem abordar. A metodologia de projeto promove o

desenvolvimento integral da criança, através de processos de aprendizagem e da construção de conhecimentos (Vasconcelos et al., 2012).

É essencial que durante o projeto a educadora oriente as crianças para que tenham a possibilidade de encontrar os recursos que necessitam. Desta forma, a educadora é um co construtora de conhecimentos, favorecendo as interações num processo de ensino-aprendizagem colaborativo (Katz et al., 1998).

A Metodologia de Projeto é constituída por quatro fases, primeiramente a fase de definição do problema, de seguida a planificação e lançamento do trabalho, posteriormente, numa terceira fase, a execução do projeto e por fim, a fase de avaliação e divulgação do trabalho desenvolvido. Como será apresentado, nas tabelas 1 e 2, as fases não são estáticas, por outro lado, são interligadas e possuem bastante flexibilidade (Katz et al., 1998).

A primeira fase desta metodologia foca-se na definição do problema. Como refere Vasconcelos et al., (2012, p.14), nesta fase “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar”. Na fase de definição do problema, são averiguados os conhecimentos prévios das crianças e é realizada uma teia inicial. Segundo Katz (1998), “O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (p.140).

A fase de produção do projeto, ou seja, a segunda fase da metodologia corresponde à fase de planificação e desenvolvimento do trabalho. É de salientar que a planificação deve ser flexível, dinâmica e adequada ao longo de todo o projeto (Vasconcelos et al., 2012).

A fase de implementação do projeto ou de execução, refere-se à terceira fase desta metodologia. Nesta fase, “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos et al., 2012 p.16). A fase de execução é caracterizada também, pela seleção de informação, elaboração de gráficos e sínteses, aprofundamento da informação, construção de objetos, realização e avaliação

continuada dos pontos de situação. É de salientar que “As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos et al., 2012, p.16), desenvolvendo assim uma multiplicidade de linguagens (Katz et al., 1998).

A quarta e última fase da Metodologia de Projeto é caracterizada pela “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et. al., 2012, p.17). Esta fase consiste na partilha e exposição do trabalho desenvolvido. De acordo com Katz (1998), ao realizar a divulgação do projeto a criança tende a sistematizar as aprendizagens adquiridas. Na divulgação são ainda desenvolvidas competências sociais e a oralidade. “Ao fazê-lo a criança deverá adequar informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado elaborado” (Katz, 1998, p.143).

Relativamente à avaliação, esta é fulcral para o projeto, uma vez que permite às crianças avaliarem o trabalho desenvolvido e as suas aprendizagens (Vasconcelos et al., 2012).

Em suma, “As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

2.4.1 Conceção e desenvolvimento do Projeto Emoções

O Projeto teve por base as fases da metodologia propostas por Vasconcelos et al., (2012), já fundamentadas no ponto 2.4.

Ao nível da educação pré-escolar o Projeto surgiu no decorrer de um diálogo em grande grupo sobre as regras da sala, nesse momento uma das crianças afirmou: “Temos de acalmar as emoções.”. Após esta partilha várias crianças teceram comentários negativos acerca da mesma. A maioria das crianças considerava que o tema das emoções não tinha relação nenhuma com o tema das regras da sala. Uma das crianças que se tinha manifestado anteriormente, acabou por afirmar “O acalmar as emoções é sobre o corpo humano”, o que gerou ainda mais comentários e agitação em torno do tema das emoções. Tendo em conta estes momentos e a relevância do tema, foi iniciado o Projeto.

Em relação ao ensino do 1º CEB o Projeto surgiu com base na observação direta realizada ao longo do primeiro período do ano letivo. Através da intervenção com a turma foram sendo visíveis as adversidades ao nível das competências socioemocionais. As crianças apresentavam bastantes dificuldades na gestão das suas emoções, principalmente na sua autorregulação e nos comportamentos associados. Ao nível das competências sociais as crianças apresentavam bastantes dificuldades na interação verbal em grande grupo e falta de conhecimento de si e dos outros.

O Projeto Emoções foi, assim, iniciado nos dois níveis de ensino de forma semelhante visto que o objetivo principal era a compreensão dos conhecimentos prévios que as crianças detinham acerca da temática. Nestas fases foram realizadas apenas duas sessões, a sessão 1, Construção da Teia inicial e a sessão 2, Novelo das emoções (ver apêndice 1 e 2).

A construção da Teia, para além de ser uma atividade de introdução ao tema, através da qual foi possível a averiguação das conceções prévias sobre o que são as emoções e o que as suscita, foi também um momento de planificação do trabalho a desenvolver, uma vez que nos dois contextos, foi realizada uma breve planificação sobre o que as crianças gostariam de descobrir e de que forma seria possível esclarecer as questões surgidas.

A sessão 2, Novelo das emoções, focou-se na individualidade de cada criança, sendo que após a leitura adaptada da história de Elizabeth Neves, as crianças tiveram oportunidade de partilhar uma situação que lhes tivesse suscitado alguma das emoções básicas. É de destacar que as crianças foram autónomas na sua partilha.

A planificação realizada permitiu que fosse possível descrever a organização dos projetos através das tabelas 1 e 2, acerca das sessões realizadas no contexto da educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. Este trabalho de intervenção proporcionou a comparação e a compreensão das emoções que as crianças apresentavam nos dois contextos.

Tabela 1: Apresentação das sessões realizadas no Projeto Emoções na educação pré-escolar

| Fase do projeto | Número da sessão | Título da sessão | Objetivo | Descrição da sessão |
|-----------------|------------------|------------------------|---|---------------------|
| 1 | 1 | Teia | - Compreender e aferir os conhecimentos prévios das crianças; | Ver apêndice 1. |
| 1 | 2 | Novelo das Emoções | - partilhar situações que suscitaram emoções nas criança; | |
| 3 | 3 | Emocionário | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 4 | Balões das emoções | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 5 | Expressões faciais | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 6 | Jogo da memória | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 4 | 7 | Placard das emoções | - Divulgar os conhecimentos adquiridos; | |
| 3 | 8 | Jogo do medo | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 9 | Jornalistas emocionais | - Desenvolver competências sociais | |
| 3 | 10 | Tristes girassóis | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 11 | Momento Feliz | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 4 | 12 | Conclusão da teia | - Sistematizar os conhecimentos adquiridos | |
| 4 | 13 | Quadro de avaliação | - Avaliar as sessões realizadas ao longo do projeto | |
| 4 | 14 | Panfleto | - Sistematizar e divulgar os conhecimentos adquiridos | |

Tabela 2: Apresentação das sessões realizadas no Projeto Emoções no 1º CEB

| Fase do projeto | Número da sessão | Título da sessão | Objetivo | Descrição da sessão |
|-----------------|------------------|---------------------------------|--|---------------------|
| 1 | 1 | Teia | - Compreender os conhecimentos prévios das crianças; | Ver apêndice 2. |
| 1 | 2 | Novelo das Emoções | - partilhar situações que suscitaram emoções nas criança; | |
| 3 | 3 | Pote da Alegria | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 4 | Sonho Mau | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 5 | Grande Problema | - Desenvolver a capacidade de resolução de conflitos; | |
| 3 | 6 | Questionário inicial | - Identificar, rotular e regular as emoções; | |
| 3 | 7 | Pesquisa das emoções | - Compreender as emoções; | |
| 3 | 8 | Jornalistas emocionais | - Desenvolver competências sociais | |
| 3 | 9 | Eu sou bom | - Desenvolver a autoestima; | |
| 3 | 10 | Bingo humano | - Promover a interação e o conhecimento do outro; | |
| 3 | 11 | Um dia difícil | - Identificar e rotular as emoções; | |
| 3 | 12 | Emocionário | - Identificar e rotular as emoções; - Implementar estratégias de resolução de conflitos | |
| 3 | 13 | Álbum das emoções | - Rotular e regular as emoções; | |
| 3 | 14 | Técnicas de gestão de conflitos | - Implementar estratégias de resolução de conflitos | |
| 4 | 15 | Questionário final | - Sistematizar os conhecimentos adquiridos; | |
| 4 | 16 | Livro “As emoções” | - Sistematizar e divulgar os conhecimentos adquiridos. | |

2.4.2 Implementação do Projeto Emoções

O Projeto Emoções teve como principal objetivo o acompanhamento do desenvolvimento das crianças na aquisição de competências socioemocionais. As competências socioemocionais desenvolvidas, como foi referido anteriormente, baseiam-se na identificação, rotulação, compreensão e regulação das emoções, e ainda na gestão de conflitos e no desenvolvimento da autoestima, da empatia e do bem-estar (Vale, 2012).

2.4.2.1 Educação Pré-escolar

No contexto da educação pré-escolar, as sessões desenvolvidas foram ao encontro do que foi sendo solicitado pelas crianças ao longo do projeto. As sessões realizadas foram: o emocionário, balões das emoções, expressões faciais, jogo da memória, jogo do medo, jornalistas emocionais, tristes girassóis e momento feliz (ver apêndice 1).

É de destacar as sessões que tiveram mais relevância para as crianças, sessões essas que atingiram o objetivo pretendido e ainda desenvolveram a autonomia das crianças. Assim, destaca-se a sessão 3, a construção e posterior utilização do Emocionário.

O Emocionário permitiu que cada criança tivesse oportunidade de expressar a emoção que sentia todos os dias. Desta forma, foi explicado que durante um dia completo é possível sentir várias emoções e que todas as crianças devem ter a oportunidade de se expressar ao longo de todo o dia.

Salienta-se também a sessão 4, Balões das emoções, pois durante a realização da atividade as crianças demonstraram entusiasmo, e fizeram diversos comentários sobre as emoções que sentiam e quais as expressões faciais a elas associadas. Nesta atividade foi ainda dada bastante relevância à importância do brincar no processo de aprendizagem das crianças.

Por fim, é de referir a sessão 9, Jornalistas emocionais, pela partilha com os restantes grupos do JI e pela sua participação no projeto.

2.4.2.2 Ensino do 1º CEB

No ensino do 1º CEB, as sessões desenvolvidas tinham geralmente uma vertente interdisciplinar, que permitia a sua integração nas aprendizagens essenciais e a adequação da temática das emoções aos conteúdos a abordar na sala de aula. Dessa forma foram utilizados, na maioria das sessões, livros infantis como mote que, permitiam a posterior interpretação na área curricular de português.

As sessões desenvolvidas foram: Pote da alegria, Sonho mau, Grande problema, Pesquisa das emoções, Jornalistas emocionais, Eu sou bom, Bingo humano, Um dia difícil, Emocionário, Álbum das emoções e Técnicas de gestão de conflitos. Tal como na educação pré-escolar, é de destacar algumas das sessões desenvolvidas.

Salienta-se a criação do Emocionário e o Álbum das emoções, onde cada criança tinha autonomia para registar a emoção que mais sentia ao longo do dia, tendo possibilidade de fazer uma autorreflexão.

É também de referir a importância das sessões interdisciplinares, pela motivação e entusiasmo das crianças. A sessão 14, Técnicas de gestão de conflitos, teve por base uma sessão de trabalho interdisciplinar (ver apêndice 11). Nesta foi utilizado o livro “Às vezes um abraço não chega”, de Eoin McLaughlin. A atividade iniciou-se pela leitura do livro ao que se seguiram diversos momentos de discussão e interpretação do mesmo, bem como, a realização de exercícios de treino para consolidação das técnicas. Numa segunda parte da atividade, e com vista à construção, individual, de uma tartaruga emocional para relembrar a Técnica da tartaruga, foram abordados conteúdos matemáticos (comprimento e tamanho) (ver apêndice 7).

2.4.3 Avaliação e divulgação do projeto

O Projeto dinamizado teve como objetivos na sua última fase, a sistematização das aprendizagens, bem como a compreensão das competências socioemocionais adquiridas. Tendo em vista este último objetivo, na educação pré-escolar, foram realizados um panfleto e um placard como estratégias de divulgação (ver apêndice 10).

Em relação ao ensino do 1º CEB, foi construído um livro de apoio à aquisição das competências socioemocionais (ver apêndice 9).

Na avaliação realizada as crianças pré-escolares expuseram as suas opiniões acerca das sessões que tiveram mais impacto na aquisição de competências socioemocionais. No ensino do 1º CEB, foi dado às crianças um questionário individual, acerca das aprendizagens adquiridas ao longo das sessões (ver apêndice 5).

No final do Projeto foi realizada uma avaliação global de forma a averiguar, quais as sessões que tiveram mais impacto na aquisição de competências socioemocionais, tendo em conta a apreciação das crianças. Com base na tabela 5 denota-se que não houve uma sessão de destaque, visto que a construção do Emocionário é referida como a que mais gostaram, e referida também, por algumas crianças, da que menos gostaram. O mesmo acontece com a sessão das expressões faciais, na cartolina preta. É de referir que as sessões de construção da teia e exploração do novelo, foram de forma geral, as que as crianças menos gostaram.

2.4.3.1 Divulgação na Educação Pré-escolar

Como já foi referido, foram realizados dois elementos como estratégia de divulgação do projeto. Ambos tiveram como objetivo principal demonstrar o trabalho desenvolvido e as competências adquiridas ao longo do projeto.

O primeiro elemento foi o Placard, que surgiu de uma necessidade sentida, a construção de algo novo para colocar no corredor do JI. É de salientar que esta atividade foi proposta por uma das crianças e apresentada ao grande grupo, que a recebeu com grande entusiasmo.

O Placard foi realizado utilizando papel de cenário e tintas guache. Neste as crianças concretizaram desenhos das emoções sentidas ao longo do projeto, com recurso aos dedos como instrumento de pintura. Esta técnica e a autonomia sentida ao longo da atividade foram os fatores que mais fascinaram as crianças. Posteriormente, o placard foi afixado no corredor do JI e explicado aos restantes grupos da instituição o que significava e como foi desenvolvido.

O Panfleto foi o segundo instrumento de divulgação do Projeto. Foi escolhido como estratégia de divulgação do Projeto para os pais e encarregados de educação. Este foi constituído em seis partes desdobráveis: uma capa, onde cada criança se desenhou a si e, onde consta um poema sobre o tema; quatro partes relativas a cada emoção básica, apresentando em que situação a criança sente a emoção descrita e como poderá lidar com a mesma, e, por fim, uma breve explicação de todo o projeto.

É de destacar que os encarregados de educação teceram diversos comentários satisfatórios em relação ao projeto. Destacando-se os seguintes comentários:

“O feedback do LS acerca deste projeto é muito positivo, gostei muito. Na minha opinião a abordagem a estes temas é muito importante para, não só promover o autoconhecimento e estratégias para lidar com as emoções menos positivas, como também para estimular interações entre pares menos conflituosos, empatia e respeito por si próprio e pelos que nos rodeiam. É nesta fase que se devem iniciar aspetos de prevenção, uma vez que a criança ainda está a estruturar a sua personalidade. Acredito que a aposta neste tipo de abordagem prevenirá problemas de comportamento e aprendizagens no futuro. Bom trabalho, bem-haja por valorizar este tema!”

- Mãe do LS (6 anos)

“As emoções e os sentimentos das crianças têm vindo a ser cada vez mais valorizadas e estudadas em toda a sua plenitude. Este fenómeno é visível quer na literatura, quer em desenhos animados, por exemplo. A sua abordagem em contexto escolar assume especial importância, pois permite aos profissionais conhecerem melhor as crianças que cuidam diariamente, ajuda os pais a compreenderem melhor as situações que levam a determinados comportamentos dos seus filhos e, sem dúvida, permite às próprias crianças melhorarem o seu autoconhecimento. Na minha opinião, é um projeto relevante, sendo importante não só a sua implementação, mas também uma abordagem continua ao longo de todo o ano letivo.”

- Mãe do GM (6 anos)

2.4.3.2 Divulgação no Ensino do 1º CEB

O livro “Emoções” surgiu da necessidade de divulgar o trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Para que fosse possível a sua concretização, foram utilizadas diversas sessões, tendo em vista o objetivo principal: a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais.

A construção do livro teve por base uma atividade interdisciplinar das áreas curriculares de português e de matemática. É de salientar que as crianças se sentiam mais motivadas a participar neste género de atividade uma vez que são adquiridas e postas em ação diversas aprendizagens essenciais (ver anexo 12).

A atividade iniciou-se com a leitura da história “A ovelhinha preta” de Elisabeth Shaw. Ao longo da leitura existiram momentos de discussão e interpretação da história. Num desses momentos foi solicitado às crianças que escrevessem como poderiam ajudar alguém na situação da ovelhinha.

Numa segunda parte da atividade, foi solicitado às crianças que se agrupassem em pares e, a cada par, foi atribuída uma ovelha colorida (vermelha, azul, amarela e cinzenta), aleatoriamente. Posteriormente, foi pedido que cada par escrevesse o nome da emoção a que associavam a cor da ovelha. Através da associação das cores às emoções foi construído e analisado em grande grupo um pictograma. Ainda durante esta sessão, foi solicitado a cada par que desenhasse ou escrevesse algo em relação à emoção a que atribuíra à ovelha anteriormente.

Ao longo de toda a sessão foram solicitados vários momentos de escrita, onde autonomamente ou em pares, as crianças poderiam escrever ou desenhar o que foram aprendendo. Todos os registos realizados nesta sessão foram transpostos para o livro. Foram, também, incluídas breves explicações para apoiar o leitor na sua interpretação. Posteriormente o livro foi divulgado às famílias das crianças que participaram no projeto, dando assim a conhecer o trabalho desenvolvido.

3 Apresentação e análise dos dados do estudo

Ao longo de todo o Projeto Emoções as crianças, da educação pré-escolar e do ensino do 1º CEB, desenvolveram diversas sessões que lhes permitiram reconhecer as situações que suscitam as suas emoções. Sendo este um dos principais objetivos do presente estudo, deve destacar-se a sua relevância para o desenvolvimento socioemocional da criança. Salientando que, “A compreensão destas emoções básicas torna-se um componente vital para a compreensão na generalidade, além de funcionar como factor de adaptabilidade das crianças à sua vida” (Vale, 2012, p.49).

3.1 Análise das conceções prévias

3.1.1 Educação Pré-Escolar

No Projeto foram averiguadas as conceções prévias acerca das emoções. Como já foi referido, as sessões que permitiram esta compreensão foram: a sessão 1, Teia inicial e sessão 2, O novelo das emoções.

Durante a realização da Teia inicial, as crianças referiram que as emoções surgem quando “estamos zangados; felizes; tristes; calmos ou entediados”, salientando que as emoções eram “amor, amizade, sonhos e carinhos”. As crianças mencionaram ainda que é possível “livrar-nos das emoções más” e que “o medo nos faz tremer”. Através destas conceções foi possível compreender que as crianças estão familiarizadas com o surgimento de emoções, mas não as conseguem rotular eficazmente. Contudo são capazes de fazer a distinção entre emoções positivas e negativas, apesar de não saberem como as gerir.

Deve destacar-se também, a importância da literatura infantil, uma vez que foi através da leitura adaptada do livro “O Novelo das Emoções”, de Elizabete Neves, que as crianças tiveram uma maior facilidade na identificação das emoções e das situações que as suscitam (ver apêndice 3).

3.1.2 Ensino do 1º CEB

Também no ensino do 1º CEB foram realizadas duas sessões com o mesmo objetivo, compreender as conceções prévias das crianças. Desta forma, foi dinamizada uma sessão de realização de uma Teia inicial acerca do Projeto e uma sessão com o livro “Novelo das Emoções” de Elizabeth Neves.

A Teia inicial permitiu compreender que as crianças são capazes de identificar as emoções, reconhecer situações nas quais estas podem surgir, e ainda caracterizá-las (ver apêndice 4). As crianças mencionam as emoções “alegria, raiva e tristeza”. Pode destacar-se também, o facto de acreditarem que as emoções surgem “do coração, de nós (pessoas) e dos animais”. Apesar de não compreenderem este último ponto, demonstram-se curiosas acerca do mesmo.

Através do livro infantil, as crianças rapidamente identificaram uma situação que lhes desperta uma determinada emoção, tendo a capacidade de se explicarem, fazendo associações entre as situações partilhadas em grande grupo.

3.2 Análise das causas das emoções

Na análise sobre as causas das emoções, esta foi realizada ao longo de todo o projeto, através de diferentes sessões. A presente análise, pretendeu analisar as situações a que as crianças atribuíram as emoções, atendendo à classificação das causas das emoções básicas de forma individual (ver anexo 1).

O quadro teórico adotado (Vale, 2012) evidencia as causas das emoções categorizadas em: “causas não sociais”, relacionadas com situações nas quais não intervêm outras pessoas, apenas objetos; “causas sociais”, nas quais existe a intervenção de uma ou mais pessoas ou acontecimentos; “causas sociais verbais”, onde a emoção é desencadeada por um estímulo verbal; e ainda “causas no domínio da fantasia e causas físicas, verbais e não-verbais”, que englobam situações em que é um contacto físico, quer positivo quer negativo, que está na origem da emoção.” (p.214).

A tabela 3 apresenta algumas das situações referidas pelas crianças. Esta tabela consiste numa adaptação da tabela original (Vale, 2012).

Tabela 3: Causas das emoções das crianças

| Causas | Emoções | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|---|
| | Alegria | Tristeza | Raiva | Medo |
| Não sociais | “brinco” “vejo o filme dos carros” “vejo um castelo.” | “estou sozinha” “não recebo prendas.” “fico de castigo” | “não faço os tpc.” | “leão andou a correr atrás de mim.” “uma avalanche de neve.” “do escuro.” “de escorpiões.” |
| Sociais | “brinco com os meus amigos” “vou a casa da avó.” “a minha mãe volta para casa” | “não brincam comigo” “a mana (bebé) vai ao médico” “me batem.” | “não são meus amigos” “me chamam nomes” “me batem” | “ser raptada.” “que os meninos me batam.” “de dormir sozinho.” |
| Sociais Verbais | | “a mãe se chateia.” | “gritam” “a mãe manda desligar o tablet.” | “que a mãe grite comigo.” |
| Fantasia | | | | “monstro debaixo da cama.” “um gnomo que o obriga a escrever” |
| Sociais Físicas Verbais e Não Verbais | | “caio” | “alguém me bate.” | |

3.2.1 Análise das causas das emoções na Educação Pré-escolar

Para facilitar a análise dos dados foram construídos gráficos que sintetizam melhor a informação.

Relativamente à emoção Alegria, deve destacar-se a importância da intervenção de outra pessoa nas situações mencionadas, uma vez que, como traduz o gráfico 1, 75% (n=18) das situações são classificadas como causa social, como por exemplo a situação “Quando brinco com os amigos na escola”. Neste caso, foram referidas 16,7% (n=4) de causas não sociais, geralmente desencadeadas por um brinquedo. Sendo que 8,3% (n=2) das crianças não responderam devido à sua falta de presença nas sessões.

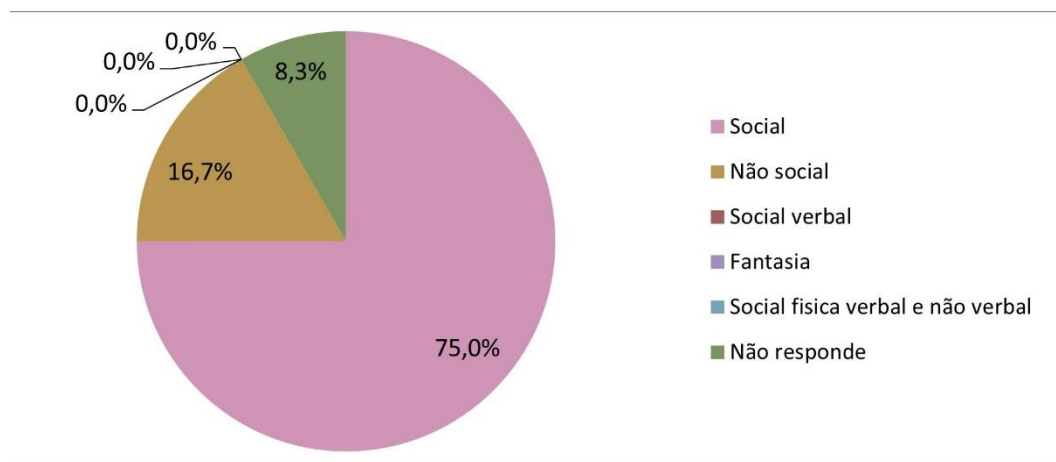


Gráfico 1: Causas da Alegria na Educação Pré-Escolar

No que diz respeito à emoção do Medo, existiu uma grande diversidade de respostas, sendo esta a emoção com uma maior associação de causas, como é visível no gráfico 2. Assim, destacam-se “causas não sociais”, a título de exemplo salienta-se a situação, “Medo do escuro”, e do domínio da fantasia, com 37,5% (n=9) e 33,3% (n=8), respetivamente. São ainda apresentadas “causas sociais” com 16,7% (n=4) e “sociais verbais” com 4,2% (n=1). Tal como anteriormente, devido à falta de presença, 8,3% (n=2) das crianças não responderam.

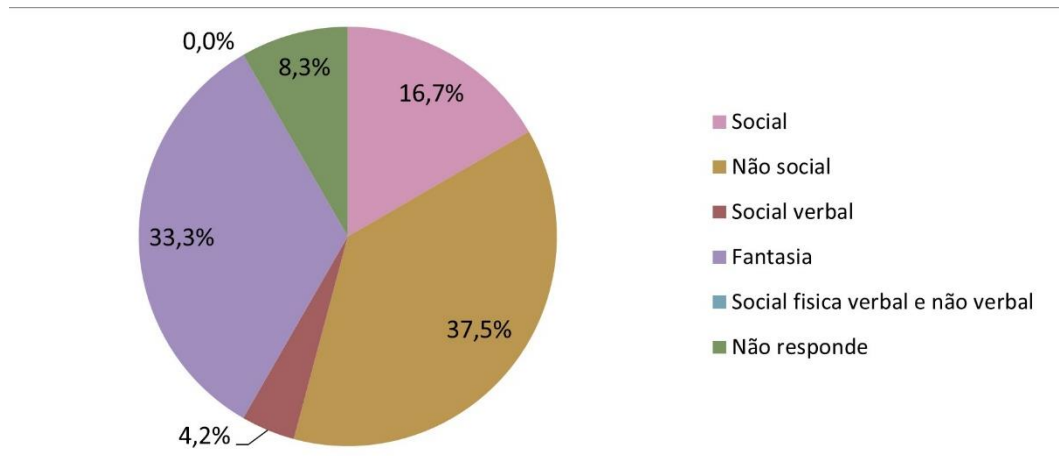


Gráfico 2: Causas do Medo na Educação Pré-Escolar

Em relação à emoção Tristeza, tal como a Alegria, destaca-se a “causa social” com cerca de 70,8% (n=17), tendo como exemplo a situação “Quando me batem”, como se observa no gráfico 3. Perante esta emoção, 8,3% (n=2) das crianças, mencionam “causas não-sociais” e “sociais verbais”. Apenas, 12,5% (n=3) das crianças não responderam atendendo aos fatores já referidos (ausência).

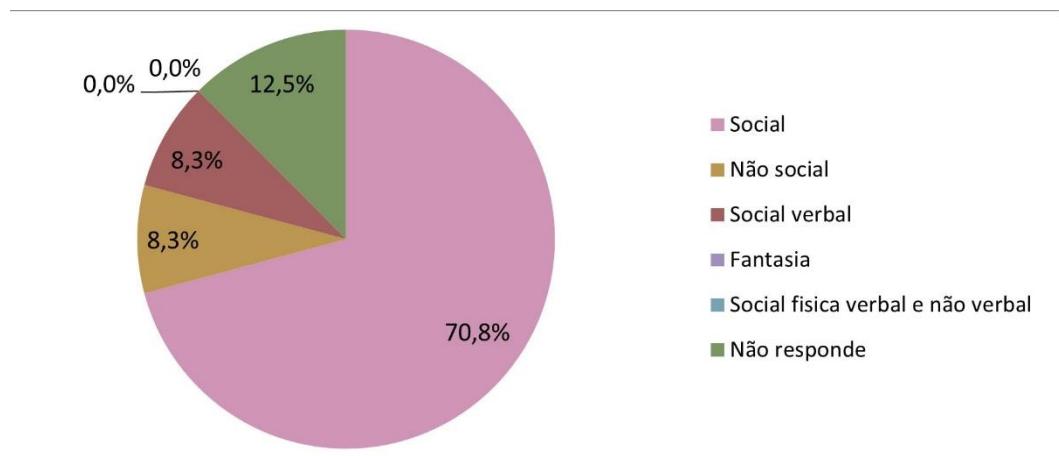


Gráfico 3: Causas da Tristeza na Educação Pré-Escolar

Por fim, o gráfico 4 referente à análise das situações que suscitam emoções de Raiva, prevalecem as “causas sociais”, com 58,3% (n=14), como é exemplo a situação “Quando não brincam comigo”. É seguida pela “causa social física verbal e não verbal” com 16,7% (n=4) e ainda “social verbal” com 8,3% (n=2). Denota-se a importância das interações sociais, especialmente nas situações que suscitam a raiva.

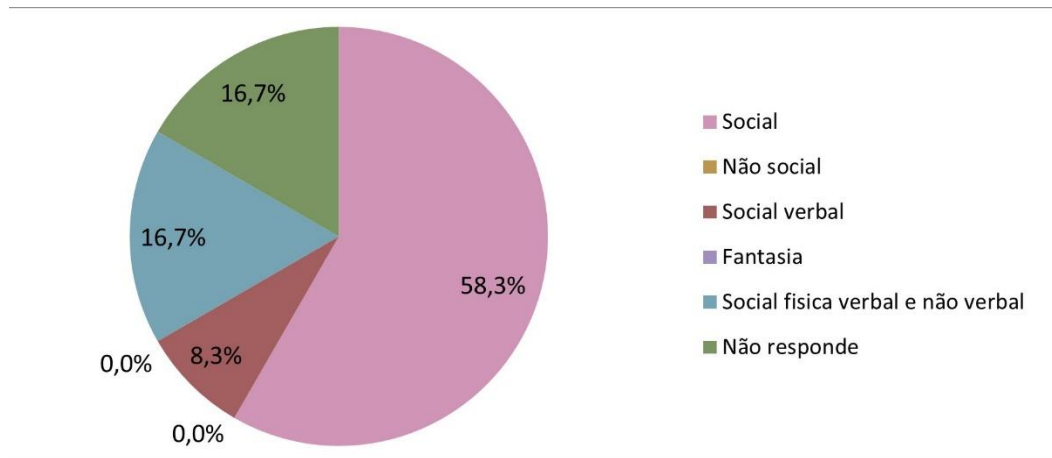


Gráfico 4: Causas da Raiva na Educação Pré-Escolar

Em suma, é visível através do gráfico 5 que existe uma prevalência das causas sociais na maioria das emoções. Assim, é possível identificar a “causa social” como a mais referida, sendo seguida da “causa não social” e posteriormente as restantes causas, fantasia, social verbal e social física verbal e não verbal.

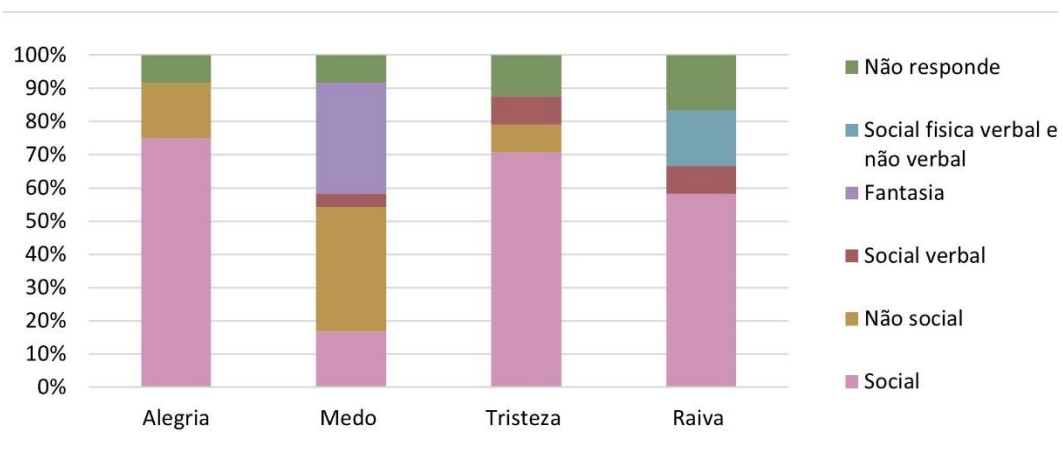


Gráfico 5: Causas das Emoções na Educação Pré-Escolar

3.2.2 Análise das causas das emoções no Ensino do 1º CEB

Tendo como base o mesmo quadro de análise utilizado anteriormente (Vale, 2012), iremos apresentar os dados recolhidos face às causas das emoções apresentadas pelas crianças do 1º CEB.

Na emoção Alegria, gráfico 6, a causa mais apontada foi a “causa social” com 83,3% (n=20), a título de exemplo, salienta-se a situação “Quando vou a casa da avó”. Neste caso, também foram apresentadas “causas não sociais” mencionadas por 16,7% (n=4) das crianças.

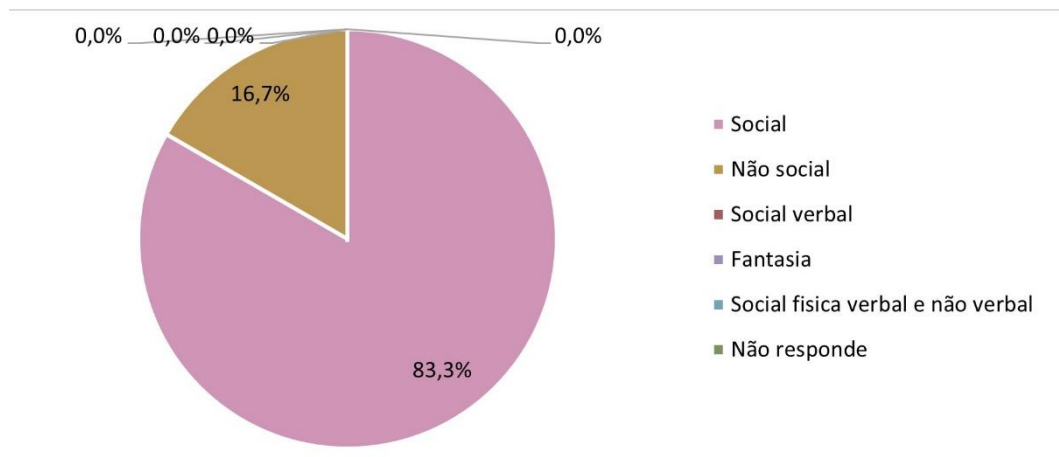


Gráfico 6: Causas da Alegria no ensino do 1º CEB

Analisando o gráfico 7, a emoção Medo, destaca-se pelo facto de as crianças terem referido principalmente “causas no domínio da fantasia”, como por exemplo “Medo de monstros”, correspondendo a 50% (n=12) dos dados. Os restantes 50% dos dados, surgem as “causas sociais” ou “não sociais”, com 12,5% (n=3) e 25% (n=6) respetivamente. Nesta sessão 12,5% (n=3) das crianças não responderam devido à falta de comparência na sessão.

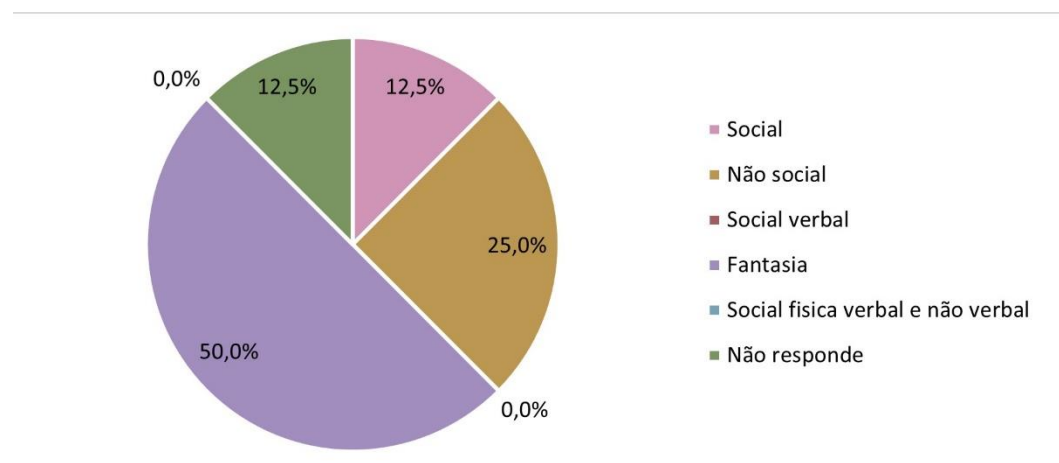


Gráfico 7: Causas da Medo no ensino do 1º CEB

Relativamente às causas que despoletam a Tristeza, as crianças apresentaram uma vasta quantidade de causas. Assim, como se pode verificar pelo gráfico 8, as causas evidenciadas são de cariz “social física verbal e não verbal” com 50% (n=12), destacando-se a situação “Quando bato com a cabeça”, “causa social” com 37,5% (n=9), “não social” com 8,3 (n=2) e “social verbal” com 4,2% (n=1).

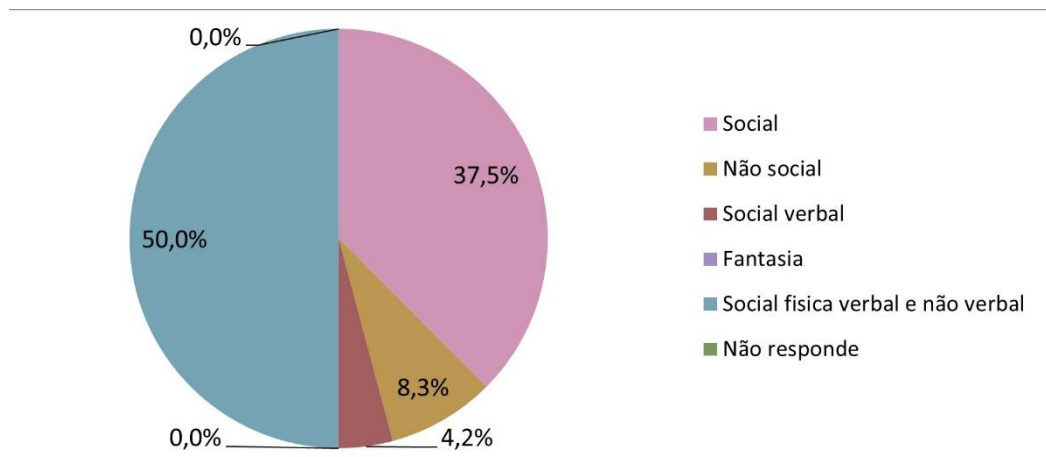


Gráfico 8: Causas da Tristeza no ensino do 1º CEB

Finalmente, as situações referidas pelas crianças em relação à emoção Raiva são classificadas, principalmente, por “causas sociais”, com 70,8% (n=17), como por exemplo “Quando não são meus amigos”, “causas sociais verbais” e “causas não sociais” com 25% (n=6) e 4,2% (n=1) respetivamente, como demonstra o gráfico 9.

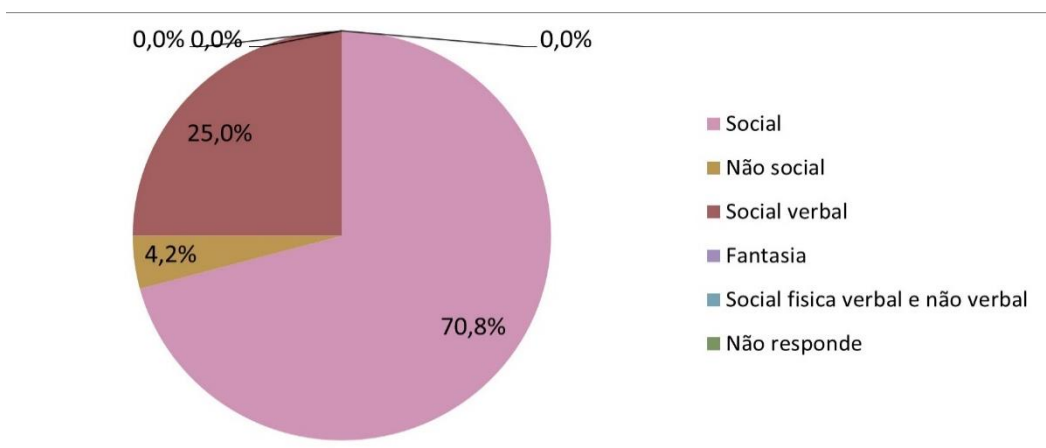


Gráfico 9: Causas da Raiva no ensino do 1º CEB

Em jeito de resumo, é possível observar, através do gráfico 10, que existe um predomínio da “causa social”, exceto nas situações referentes à emoção do Medo, sendo

seguida da “causa não social” e posteriormente da “causa social física verbal e não verbal”, do domínio da fantasia, e ainda da “causa social verbal”.

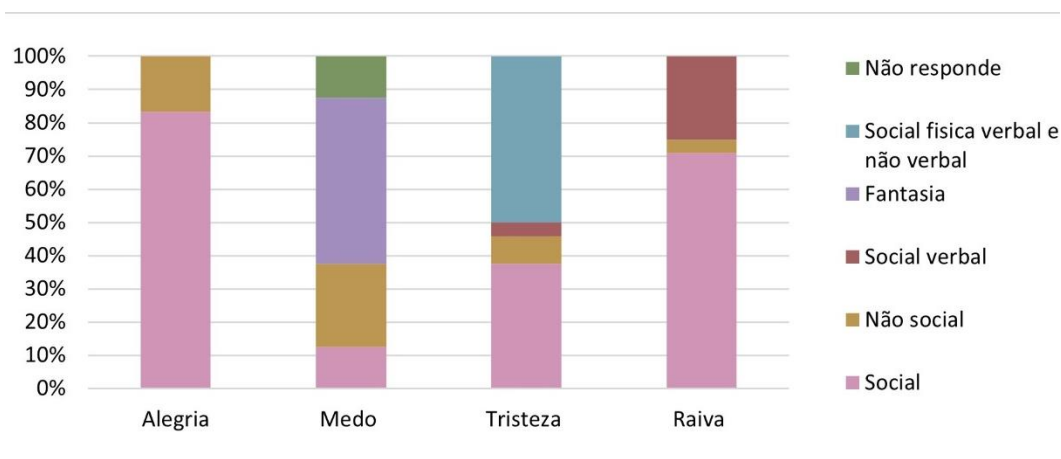


Gráfico 10: Causas das Emoções no ensino do 1º CEB

3.3 Estratégias pró-ativas na resolução e conflitos

O papel dos Educadores na promoção de competências socioemocionais é essencial. Como já foi referido, o educador/professor é um agente de modelação, uma vez que é também através da observação dos adultos que, as crianças modelam o seu comportamento e aprendem a gerir conflitos.

Ao longo da dinamização das sessões do Projeto foram sempre abordadas técnicas de gestão de conflitos. Desta forma, as crianças foram adquirindo uma maior capacidade de regular as suas emoções perante uma situação específica ou de conflito. As estratégias de gestão de conflitos eram geralmente propostas pelas crianças ou abordadas através de jogos e da leitura de livros infantis.

Com a finalidade de sistematizar os conhecimentos adquiridos foi realizada uma sessão final, na educação pré-escolar foi a construção de um Panfleto individual. Através da criação deste panfleto foi possível compreender o impacto do Projeto na forma como as crianças lidam com as suas emoções. Assim, na tabela 4, estão destacadas as estratégias de regulação da tristeza, raiva e medo, identificadas pelas crianças.

Figura 1: Estratégias de regulação das emoções negativas na educação pré-escolar



No que diz respeito às estratégias de regulação das emoções tristeza, raiva e medo, destacam-se de uma forma geral a procura pelo adulto, como forma de gerir o conflito ou de auxiliar na gestão da emoção, exercícios de respiração, contagens e o “ir brincar”. É de salientar que ao ir brincar a criança tenta abstrair-se da emoção sentida.

É de destacar também, o impacto que o Emocionário e a sua utilização diária tiveram na resolução de conflitos, uma vez que quando acontecia algo que suscitasse uma emoção diferente, da que estava indicada anteriormente, a criança tinha por hábito retratar esse acontecimento no Emocionário, o que levava as crianças mais próximas a tentar ajudar. Denota-se que esta capacidade foi sendo adquirida ao longo do Projeto Emoções, através da diferença de atitudes perante um problema ou conflito.

Relativamente à análise da aquisição de competências socioemocionais no Ensino 1º CEB, foi realizado um questionário individual. Na tabela 6, estão identificadas as questões realizadas e as respetivas respostas, que serão analisadas tendo em consideração a assertividade, a desadequação da resposta ou a necessidade de

continuação do treino emocional. É de referir que todas as questões foram abordadas ao longo do Projeto.

Na primeira questão “Se um colega que está sentado ao teu lado te puxar o cabelo o que fazes?”, denota-se uma grande procura do adulto como fonte de resolução de conflitos, o que demonstra que a maioria das crianças ainda necessita de realizar treino emocional, por outro lado também são referidos exercícios de respiração ou contagens. No que se refere à segunda questão “Se os teus amigos forem jogar o teu jogo preferido e não te convidaram o que fazes?”, as crianças apresentam uma maior facilidade de resolução do problema sem o auxílio do adulto, geralmente jogam outro jogo ou questionam se podem participar no jogo com os/as amigos/as, o que reflete assertividade perante a situação, apesar de referirem que ficam tristes ou choram. Em relação à questão 3, “Vês um colega a chorar. O que fazes?”, cujo foco é a empatia, é destacar que a maioria das crianças ajuda o colega, perguntando o que aconteceu ou convidando-o para brincar, revelando a aprendizagem adquirida, ainda que seja de notar a necessidade de apoio do adulto.

No que diz respeito à forma como as crianças lidam com as emoções ou como podem geri-las, destacam-se as questões 4, 5 e 6. Relativamente à questão 4, acerca do medo, é de salientar que a maioria das crianças chama o adulto, demonstrando que ainda não tem uma resposta adequada perante a situação, embora também seja referido que ligam a luz ou respiram fundo. Em relação às estratégias de gerir a raiva destacam-se as estratégias de respiração e as contagens, o que revela aprendizagem e assertividade na resposta. No que se refere à forma como gerem a tristeza, as crianças mencionaram os exercícios de respiração e associam o momento de calma à cama, ou seja, um espaço onde se sentem seguros e confortáveis, evidenciando a assertividade das respostas e a aprendizagem adquirida. Ao longo de todo o Projeto as crianças afirmaram sentir-se bem e alegres com as aprendizagens adquiridas.

Tabela 4: Respostas ao inquérito no ensino do 1º CEB

| 1. Se um colega que está sentado ao teu lado te puxar o cabelo o que fazes? | 2. Se os teus amigos forem jogar o teu jogo preferido e não te convidaram o que fazes? | 3. Vês um colega a chorar. O que fazes? | 4. O que podes fazer quando sentes medo? | 5. O que podes fazer para gerir a raiva? | 6. O que podes fazer para gerir a tristeza? | 7. Como te sentiste ao longo do projeto das emoções? |
|---|--|--|--|--|---|--|
| Peço para parar ou conto a um adulto. | Quando for jogar não o convido. | Vou contar a um adulto. | Tento acalmar-me e respirar fundo. | Uso a técnica do termómetro. | Vou contar a um adulto. | Fiquei alegre. |
| Digo à funcionária. | Vou jogar outro jogo. | Vou ter com ela e pergunto o que se passa. | Ligo a luz e adormeço. | Conte até 5. | Tento não chorar | Senti-me muito alegre. |
| Vou dizer alguém. | Eu chorava. | Eu ajudo. | Respirar fundo. | Respirar fundo. | Respirar fundo. | Senti-me bem. |
| Eu choro. | Fique chateada. | Vou chamá-lo para brincar. | Ligo a luz. | Respiro fundo. | Paro de chorar. | Estava muito alegre. |
| Aviso um adulto. | Vou jogar outro jogo. | Vou ajudá-lo. | Chamo a mãe | Respiro fundo. | Aguento. | Senti-me bem. |
| Chame um adulto. | Peço para jogar. | Tento ajudar. | Ponho os meus medos numa caixa. | Acalmo-me. | Controlo a tristeza. | Estive bem. |
| Digo a professora. | Pergunto se posso brincar. | Pergunto o que se passa. | Vou chamar um adulto. | Respirar fundo. | Tentar ficar feliz. | Alegria. |
| Conto até 10. | Vou chegar a outro jogo. | Vou chamar alguém. | Ligo a luz. | Vou acalmar. | Vou brincar com o menino. | Senti-me bem. |
| Digo para parar. | Vou brincar com outra pessoa. | Tento acalmá-lo. | Eu fugia. | Vou para a cama. | Vou ver televisão. | Senti-me bem. |

Continuação da Tabela 4: Respostas ao inquérito no ensino do 1º CEB

| 1. Se um colega que está sentado ao teu lado te puxar o cabelo o que fazes? | 2. Se os teus amigos forem jogar o teu jogo preferido e não te convidaram o que fazes? | 3. Vês um colega a chorar. O que fazes? | 4. O que podes fazer quando sentes medo? | 5. O que podes fazer para gerir a raiva? | 6. O que podes fazer para gerir a tristeza? | 7. Como te sentiste ao longo do projeto das emoções? |
|---|--|--|---|--|---|--|
| la dizer a uma funcionária. | la brincar com outras crianças. | Chamar uma funcionária e dava um abraço. | la ter com os meus pais, ligava a luz respirava fundo e bebia água. | Respirar fundo e acalmar me. | Acalmava me na cama. | Alegria. |
| Digo à professora. | Fico triste. | Tento acalmá-lo. | Ligo a luz. | Respiro fundo. | Tento acalmar e dormir. | Alegre. |
| Chamo adulto. | Pergunto se posso brincar. | Pergunto o que aconteceu. | Chamo a minha mãe. | Respiro fundo. | Vou brincar com alguém. | Alegre. |
| Tento resolver. | Não vou brincar. | Pergunto o que se passa. | Respiro fundo. | Acalmar e Respirar fundo. | Respirar fundo. | Alegria. |
| Chamava alguém. | la brincar com outro menino. | la dar-lhe um abraço. | Ligar a luz. | Respirar fundo. | Estar sozinho. | Alegria. |
| Digo a professora. | Quando brincar não o convido. | Chamo uma funcionária. | Vou para o pé dos pais. | Respiro fundo. | Sento-me para parar de chorar. | Bem. |
| Chamo um adulto. | Pergunto porque é que não jogo. | Digo para fechar os olhos. | Ponho-me sozinho. | Respiro fundo. | Choro. | Maravilhado. |
| Digo a professora. | Vou brincar com outra pessoa. | Ajudo-o. | Ligo a luz. | Respiro fundo. | Vou para o meu quarto | Bem. |

Continuação da Tabela 4: Respostas ao inquérito no ensino do 1º CEB

| 1. Se um colega que está sentado ao teu lado te puxar o cabelo o que fazes? | 2. Se os teus amigos forem jogar o teu jogo preferido e não te convidaram o que fazes? | 3. Vês um colega a chorar. O que fazes? | 4. O que podes fazer quando sentes medo? | 5. O que podes fazer para gerir a raiva? | 6. O que podes fazer para gerir a tristeza? | 7. Como te sentiste ao longo do projeto das emoções? |
|---|--|---|--|---|---|--|
| Digo a um funcionário. | Digo que há espaço para todos. | Pergunto o que se passa e tento ajudar. | Chamo a mãe. | Respiro fundo. | Tento acalmar-me. | Alegre. |
| Respiro fundo. | Digo que não se faz. | Pergunto o que se passa e ajudo. | Acendo a luz ou vou para outro lado. | Respiro fundo e peço para não me perturbarem. | Peço ajuda. | ----- |
| Aviso um adulto. | Chamo adulto. | Digo que está tudo bem. | Acendo a luz. | Respiro fundo. | Vou correr. | Muito bem. |
| Digo a professora. | Choro. | Dou um abraço. | Chamo um adulto. | Respiro fundo. | Brinco. | Alegre. |
| Chamo uma funcionária. | Vou jogar outro jogo. | Tento animá-lo. | Penso que não há nada. | Vou parar um bocadinho. | Fico parado. | Gostei muito. |
| Digo a alguém. | Fico muito triste. | Dou um abraço. | Chamo o meu pai. | Conto os números. | Vou para a cama dormir. | Feliz. |
| la para outro sítio. | Pergunto se posso brincar. | Chamava um adulto e convidava o para brincar. | Respiro fundo 3 vezes. | Respirava fundo e contava até 10. | Limpava as lágrimas e ia brincar. | Muito alegre. |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu identificar as diferenças e semelhanças no desenvolvimento socioemocional nos contextos de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. Considerando a influência de fatores de risco e de desenvolvimento.

Após a realização do Projeto Emoções nos dois contextos, foi elaborada uma breve comparação de resultados entre os dois níveis de ensino. Para esta comparação foram tidos em conta aspetos como as conceções prévias das crianças, todo o desenvolvimento do projeto e, as causas referentes às situações que suscitam as emoções.

Relativamente às conceções prévias, constata-se através das Teias iniciais (ver apêndices 3 e 4), que existe por parte das crianças do ensino do 1º CEB, um maior conhecimento acerca da temática, visto que estas foram capazes de identificar as emoções e situações que as suscitam. Por outro lado, ao nível da educação pré-escolar, as crianças identificam algumas emoções, apesar de não identificarem as emoções básicas. Atendendo a esta dificuldade denota-se que as crianças ainda não conseguiam identificar situações que lhes transmitissem essas emoções, algo que foi colmatado pela abordagem do livro infantil “Novelo das emoções”, de Elizabete Neves.

Apesar dos projetos realizados serem semelhantes, ao nível das sessões, e terem como base os mesmos objetivos, evidencia-se uma diferença significativa ao nível do apoio e envolvimento dos encarregados de educação e educadora/professora. Em relação à educação pré-escolar, existiu uma atitude pró-ativa por parte da educadora e dos encarregados de educação que mostraram interessados e envolvidos no projeto. Estes fatores contribuíram para uma melhor aquisição das competências socioemocionais das crianças. Em contrapartida, ao nível do ensino do 1º CEB, existiu um apoio limitado e pouco pró-ativo por parte da professora, complementado pela falta de envolvimento dos pais.

Ao nível da educação pré-escolar, os objetivos, foram-se concretizando em colaboração com as crianças, como por exemplo, na criação do placard e do folheto para divulgar o projeto para as restantes salas do JI e para a família. Este facto não aconteceu no ensino do 1º CEB. As sessões decorriam com tempo muito limitado e, por vezes, tendo que ser abordadas a partir dos conteúdos académicos.

É de destacar a utilização sistemática que, as crianças pré-escolares, passaram a fazer do Emocionário. Era constantemente utilizado, de forma autónoma, como uma estratégia de resolução de conflitos, o que providenciou uma melhoria ao nível das capacidades sociais e de regulação emocional das crianças.

No que diz respeito às situações que suscitam emoções e às suas causas, também existem desigualdades entre os dados recolhidos. As diferenças são mais evidentes nas emoções básicas, do medo, da raiva e da tristeza. Ao nível do medo verifica-se através dos gráficos 5 e 10, que na educação pré-escolar foram evidenciadas mais causas não sociais do que no ensino 1º CEB que teve como destaque as causas no domínio da fantasia. É de salientar que relativamente à raiva e à tristeza, os dados recolhidos são opostos, uma vez que as causas sociais físicas verbais e não verbais são associadas à raiva na educação pré-escolar e à tristeza no ensino do 1º CEB. Este aspeto pode indicar uma maior autonomia e capacidade de regulação emocional, uma vez que não são tão frequentes os comportamentos agressivos.

Salienta-se que no termino do projeto a regulação emocional, proposta pelas crianças, nos dois contextos, revela bastantes semelhanças. No entanto, deve evidenciar-se que ao nível da educação pré-escolar ainda é dada muita importância ao apoio por parte do/a adulto/a, enquanto no ensino do 1º CEB, já é visível uma maior autonomia, sendo mais frequentes os exercícios de respiração e técnicas de contagem.

É fundamental destacar a importância do desenvolvimento socioemocional no ensino do 1º CEB, uma vez que este, dota a criança de ferramentas essenciais ao sucesso escolar. As ferramentas permitem que a criança tenha a capacidade de saber lidar com diversas emoções, tais como a frustração, consequente de uma nota menos favorável. Desta forma a criança mune-se de estratégias que lhe possibilitam obter melhores resultados académicos, melhorando o seu desempenho e diminuindo a taxa de desistência e abandono escolar.

Terminando o presente Relatório Final, é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido. Desta forma, é de destacar a relevância da revisão de literatura, visto que foi potencializadora de um comportamento pró-ativo. É ainda essencial salientar, que o estudo teve limitações, relativas à quantidade de tempo das sessões no ensino do 1º CEB

e à diferença significativa entre os níveis de ensino. Ficou evidente que os educadores de infância e os professores do 1º CEB devem ter atenção e preparar a transição das crianças entre estas etapas, devendo “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso” (Silva et. al., 2016, p. 97), promovendo uma continuidade do desenvolvimento da criança.

Ao longo do estudo conclui-se que os objetivos definidos foram atingidos. Constata-se que existe uma grande necessidade em abordar a temática em questão, dando ênfase a competências socioemocionais específicas, tais como, a autorregulação, a empatia e a resolução de conflitos. Destaca-se ainda a urgência de promover formação aos Educadores para que sejam capazes de adotar uma abordagem pró-ativa, que apoie o desenvolvimento integral da criança, dando a necessária atenção ao desenvolvimento socioemocional. Assim, o presente Relatório Final, pode ser relevante no sentido em que relata um estudo investigativo situado dentro da prática educativa que se compatibiliza com a promoção de um ambiente educacional que incentiva o bem-estar e a motivação das crianças na aquisição de competências socioemocionais que são fundamentais ao longo de toda a vida académica e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

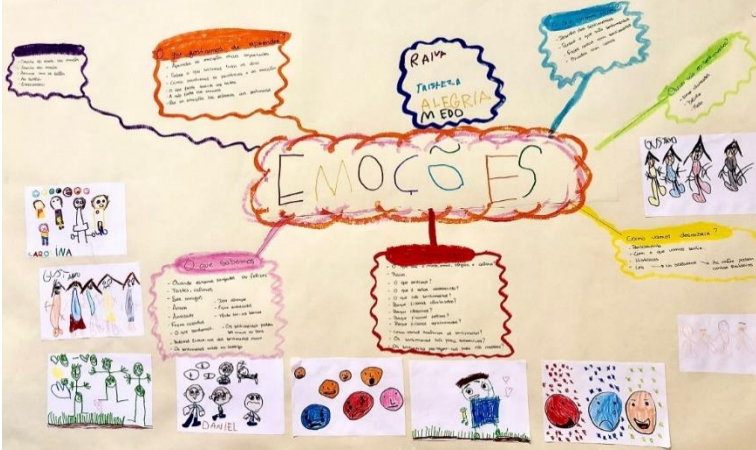
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3rd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bilbao, A. (2022). *O cérebro da criança explicado aos pais*. (6th ed.). Planeta.
- Coutinho, C. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2nd ed.). Edições Almedina, S.A.
- Cury, A. (2023). *O funcionamento da mente*. (1st ed.). Bertrand Edições.
- DeMeulenaere, M. (2015). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool. *Dimensions of Early Childhood*, 43(1), 8-10.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060261.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. (2021). *Inteligência Emocional. Aprender a gerir as emoções*. Atlântico Press.
- Formosinho, J., Katz, L., MacClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Goleman, D. (2023). *Inteligência Emocional*. (31th ed.). Temas e Debates.
- Gonçalves, C. (2021). *Gestão de conflitos em contexto Jardim de Infância: O papel do educador*. [Master thesis, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39381>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. (2nd ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Lopes, A. (2017). *A ação do/a educador/a na gestão de conflitos*. [Master thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8233>

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação E Envolvimento Das Famílias – Construção De Parcerias Em Contextos De Educação De Infância*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Pinheiro, G. (2022). *O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-escolar*. [Master thesis, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43958>
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (1st ed.). UA Editora.: <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Santos, N. & Franco, G. (2018). Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão emocional. *Revista Amazonia*, XX (1), 25-55. https://www.researchgate.net/publication/333089102_Fatores_que_influenciam_o_desenvolvimento_da_compreensao_emocional
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/18273>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, II, 130-143. [10.1177/10634266030110030101](https://doi.org/10.1177/10634266030110030101)
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. (2nd ed.). Psiquilibrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2022). *Os Anos Incríveis. Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. (3rd ed.). Psiquilibrios Edições.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Descrição das sessões desenvolvidas no estágio de educação pré-escolar

| Sessão 1: Teia | |
|--|--|
| Fase 1 | Objetivo: Compreender os conhecimentos prévios das crianças; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre o tema das emoções e os seus conhecimentos prévios; - Registrar as informações em papel de cenário, construindo uma teia. | |
|  | |
| <p>Figura 2: Teia inicial realizada com as crianças na educação pré-escolar</p> | |

| Sessão 2: Novelo das Emoções | |
|---|--|
| Fase 1 | Objetivo: Compreender os conhecimentos prévios das crianças; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “O novelo de emoções” (Neves, 2022) adaptada pela estagiária. - Diálogo com as crianças sobre o tema. - Com um novelo de lã, as crianças atiram o novelo umas para as outras e referem um momento em que tenham sentido uma das emoções referidas na história. - Realização um desenho sobre a situação que referiram. | |
| <p>Nota: O fio do novelo utilizado será utilizado como estendal para trabalhos.</p> | |



Figura 3: Realização da sessão do Novelo das Emoções

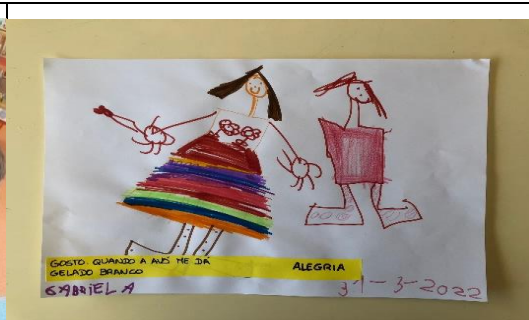


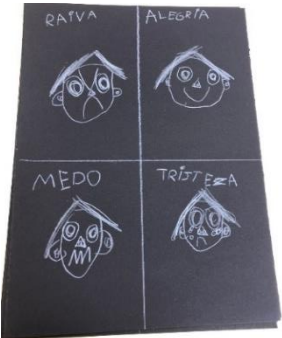





Figura 4: Desenho feito com base na sessão


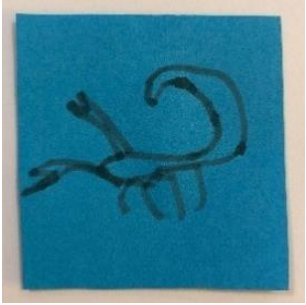
| Sessão 3: Emocionário | |
|--|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças de forma a relembrar o tema e a necessidade de criação de um quadro em que possam expressar as suas emoções diariamente, - Diálogo sobre como devemos reagir quando sentimos uma emoção específica; - Votação da cor das cartolinas para o Emocionário; - Desenho das quatro emoções, expressões faciais ou algo que transmita à criança essa emoção; - Recorte e colagem dos desenhos nas cartolinas escolhidas; - Recorte de letras de revistas e jornais, correspondentes às letras que formam cada emoção; - Pintura de uma mola de madeira de cor livre e escrita do nome; - Cada mola será colocada na emoção correspondente ao que cada criança sente naquele dia ou num determinado momento. As crianças têm a liberdade de mudar a sua mola de emoção tendo em conta como se vão sentindo ao longo do dia. - Afixação do Emocionário num local à escolha das crianças na zona de acolhimento. | |
| | |
| Figura 5: Definição das propriedades do emocionário | Figura 6: Afixação do emocionário |

| Sessão 4: Balões das Emoções | |
|---|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Jogo do rei manda -Locomoção pelo espaço tendo em conta a emoção referida. Ex.: alegria – saltar. - Locomoção pelo espaço com um balão, transmitindo para o balão a emoção referida. - Alongamentos e brincadeiras livres com os balões. | |
|  |  |
| Figura 7: Exploração livre dos balões | Figura 8: Associação da emoção sentida ao balão |

| Sessão 5: Expressões faciais | |
|--|--|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Observação e exploração do quadro do corredor do jardim de infância, realizado pelas crianças no início do ano letivo; - Diálogo com as crianças sobre as emoções que conseguem identificar no quadro; -Realização do desenho das quatro expressões faciais associadas às emoções, em cartolina preta com lápis branco. -Identificação das emoções, através da escrita. | |
|  |  |
| Figura 9: Desenho das expressões faciais associadas às emoções | Figura 10: Desenho das expressões faciais associadas às emoções |

| Sessão 6: Jogo da memória | |
|---|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Exploração das fotografias e das emoções que representam em grupo; - Partilha de situações em que tenham sentido uma determinada emoção; - Utilização das fotografias para a criação de um jogo da memória e um jogo de sequências com as emoções. - Partilha e diálogo sobre o que fazer quando não se sabe lidar com emoção em questão. - Decoração de uma caixa para guardar o jogo. Desenho dos dois jogos e plastificação. | |

| Sessão 7: Placard das emoções | |
|--|--|
| Fase 4 | Objetivo: Divulgar os conhecimentos adquiridos; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realização de desenhos e pinturas com os dedos. - Afixação do placard, no corredor do JI. | |
|  |  |
| <p>Figura 11: Placard de divulgação do Projeto</p> | <p>Figura 12: Construção do placard de divulgação</p> |

| Sessão 8: Jogo do medo | |
|---|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um desenho num pequeno quadrado de algo de que têm medo. - Colocam-se todos os papéis, dobrados, num saco. - Aleatoriamente cada criança retira um papelinho e em grande grupo vamos explorar esse medo e encontrar caminhos para ultrapassar o mesmo. - Dramatização dos medos. | |
|  |  |
| Figura 13: Dramatização dos medos | Figura 14: Exemplo de desenho referente a um medo |

| Sessão 9: Jornalistas emocionais | |
|--|---|
| Fase 3 | Objetivo: Desenvolver competências sociais; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realização do crachá de jornalista emocional. - Desenho da sua fotografia. - Exploração dos papéis da entrevista. - Visita às outras salas. - Diálogo com os colegas das outras salas sobre o projeto e o que estão ali a fazer. - Realização de um gráfico de pontos com os dados obtidos. - Diálogo com as crianças sobre os resultados do gráfico | |

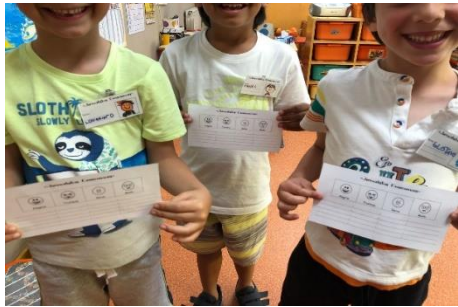


Figura 15: Jornalistas emocionais

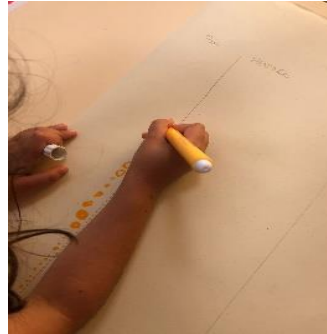


Figura 16: Construção de um gráfico de pontos



Sessão 10: Tristes girassóis

Fase 3

Objetivo: Identificar e rotular as emoções;


Descrição da atividade:


- Escuta da música “a maior flor do mundo”.
- Aprendizagem da música.
- Diálogo com as crianças sobre quais as emoções que a flor sentia antes de ser encontrada pelo menino, e o que o menino teve de fazer para que a flor deixasse de estar triste.
- Cada criança referiu um momento sentiu triste e o que fez, foi registado pela estagiária.
- Em grupo e fazendo como o menino, fomos regar os girassóis plantados pelas crianças anteriormente.

| Sessão 11: Momento feliz | |
|---|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conto “Entrevista à felicidade”. - Leitura do conto. - Diálogo com as crianças sobre a alegria e a história. - Desenho de um momento feliz a lápis de carvão. - Pintura do desenho com aguarelas. | |
|  <p>Figura 17: Desenho de um momento alegre</p> |  <p>Figura 18: Desenho de um momento alegre</p> |

| Sessão 12: Conclusão da teia | |
|--|--|
| Fase 4 | Objetivo: Sistematizar os conhecimentos adquiridos |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre todo o projeto; - Registo dos conhecimentos adquiridos na teia inicial. | |

| Sessão 13: Quadro de avaliação | |
|---|---|
| Fase 4 | Objetivo: Avaliar as sessões realizadas ao longo do projeto |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre o que mais gostaram de realizar e sobre o que menos gostaram. - Realização de pequenos desenhos sobre o que disserem para colar no quadro. | |

| Sessão 14: Panfleto | |
|---|---|
| Fase 4 | Objetivo: Sistematizar e divulgar os conhecimentos adquiridos |
| <p>Descrição da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre a atividade - Realização de um panfleto individualmente - Cada criança vai responder a algumas questões que serão escritas no panfleto de modo a divulgar o projeto aos pais - O que aprendeste com este projeto? - O que são as emoções e como devemos lidar com elas? - O que mais gostaste de fazer? - Cada criança desenha e decora o panfleto tendo em conta o que respondeu e de forma autónoma. | |
|  | |
| <p>Figura 19: Exemplo de um Panfleto de divulgação</p> | |

| Sessão 3: Pote da Alegria | |
|---|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Em grupo será decidido através de um sistema de votação, um jogo para se jogar em grande grupo; - Após o jogo cada aluno terá um post-it onde deve escrever algo que o faz sentir alegria; - Todos os post-its serão colocados num pote que ficará à disposição de todos/as alunos/as, para que ao longo do ano letivo de forma autónoma possam colocar novos momentos de alegria; - No final do ano letivo serão partilhados todos os momentos em grande grupo. | |
|  | |
| <p>Figura 21: Pote da alegria</p> | |

| Sessão 4: Sonho Mau | |
|--|--|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar, rotular e regular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre sonhos e pesadelos, em grande grupo; - Cada aluno/a deve desenhar numa cartolina preta, com um lápis branco ou giz, um pesadelo; - Em par devem apresentar o seu desenho e tentar arranjar uma forma de enfrentar o medo representado ou uma solução para o mesmo. | |

| Sessão 5: Grande Problema | |
|---|--|
| Fase 3 | Objetivo: Desenvolver a capacidade de resolução de conflitos |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Leitura adaptada da história “Patati e Patata”, do livro “10 Histórias para Ensinar às Crianças o que São as Emoções”, de Susana Pedro; - Numa folha devem propor uma estratégia que permita resolver o conflito referido na história; - Diálogo em grande grupo sobre estratégias de resolução de conflitos. | |

| Sessão 6: Questionário inicial | |
|--|--|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar, rotular e regular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista realizada às crianças individualmente para identificação das emoções em determinadas situações. | |

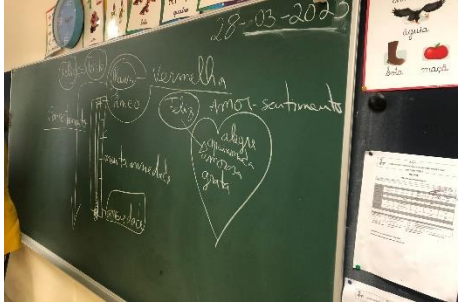
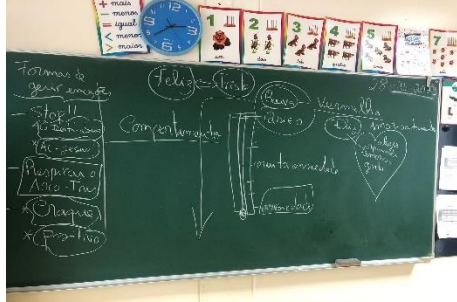
| Sessão 7: Pesquisa das emoções | |
|---|-----------------------------------|
| Fase 3 | Objetivo: Compreender as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de livro acerca da temática; - Registo de informação importante; - Apresentação da pesquisa realizada. | |


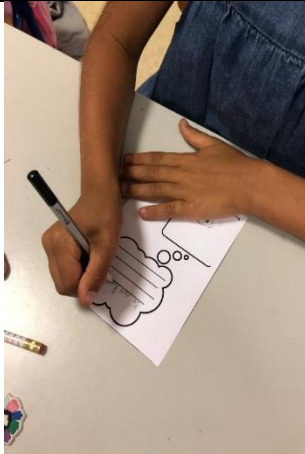


Figura 22: Exploração de livros sobre as emoções




Figura 23: Registo da informação dos livros das emoções

| Sessão 8: Jornalistas emocionais | |
|---|--|
| Fase 3 | Objetivo: Desenvolver competências sociais |
| Descrição da atividade: | |
| - Realização de um guião de questões para uma entrevista; - Entrevista à psicóloga da escola. | |
|  <p>Figura 24: Repostas à entrevista feita à psicóloga da escola</p> |  <p>Figura 25: Repostas à entrevista feita à psicóloga da escola</p> |

| Sessão 9: Eu sou bom | |
|--|---|
| Fase 3 | Objetivo: Desenvolver a autoestima; |
| Descrição da atividade: | |
| - Realização de um desenho que ilustre uma qualidade de si mesmo. | |
|  <p>Figura 26: Desenho e escrita relativa a uma qualidade</p> |  <p>Figura 27: Desenho e escrita relativa a uma qualidade</p> |

| Sessão 10: Bingo Humano | |
|--|--|
| Fase 3 | Objetivo: Promover a interação e o conhecimento do outro |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do cartão do bingo humano em grande grupo; - Concretização do exercício de forma autónoma, caminhando livremente pelo espaço; - Partilha e diálogo em grande grupo sobre o exercício. | |

| Sessão 11: Um dia difícil | |
|--|---|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um breve texto; - Identificação das emoções referentes a diferentes momentos do dia do protagonista; - Diálogo com os alunos sobre as situações que suscitaram as emoções identificadas | |
|  | |
| <p>Figura 28: Identificação da emoção referente à situação através de expressões faciais</p> | |

| Sessão 12: Emocionário | |
|--|--|
| Fase 3 | Objetivo: Identificar e rotular as emoções; - Implementar estratégias de resolução de conflitos |
| Descrição da atividade: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desenho das próprias expressões faciais perante uma determinada emoção; - Exploração das técnicas do termómetro e da tartaruga, como estratégias de resolução de conflitos. | |

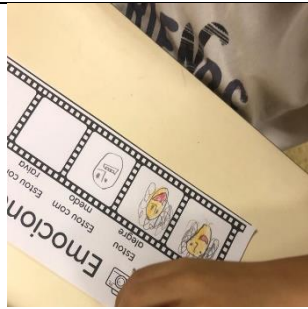


Figura 29: Construção do emocionário

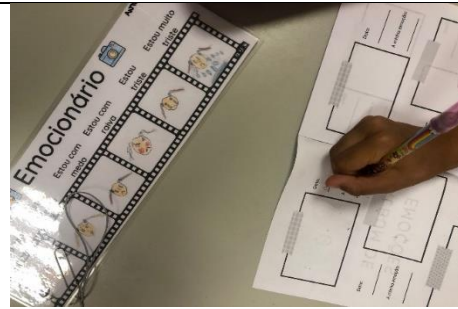


Figura 30: Utilização do emocionário e do álbum das emoções

Sessão 13: Álbum das emoções

Fase 3 | Objetivo: Rotular e regular as emoções;

Descrição da atividade:

- Reflexão e registo da emoção predominante ao longo do dia

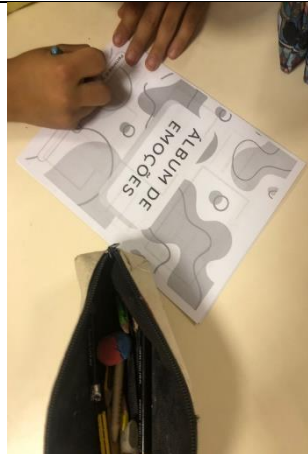


Figura 31: Álbum das emoções

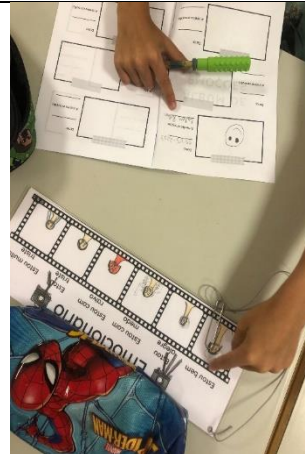


Figura 32: Utilização do álbum das emoções

Sessão 16: Técnicas de gestão de conflitos

Fase 3 | Objetivo: Implementar estratégias de resolução de conflitos.

Descrição da atividade:

- Exploração das técnicas do termómetro e da técnica da tartaruga, como estratégias de resolução de conflitos.

| Sessão 17: Questionário final | |
|---|--|
| Fase 4 | Objetivo: Sistematizar os conhecimentos adquiridos |
| Descrição da atividade: | |
| - Realização de um questionário individualmente sobre a temática desenvolvida no projeto. | |

| Sessão 18: Livro “As emoções” | |
|---|---|
| Fase 4 | Objetivo: Sistematizar e divulgar os conhecimentos adquiridos |
| Descrição da atividade: | |
| - Exploração das partes de um livro. - Conceção das partes integrantes do livro de forma autónoma. | |

Apêndice 3 – Teia inicial do projeto “Emoções” na educação pré-escolar

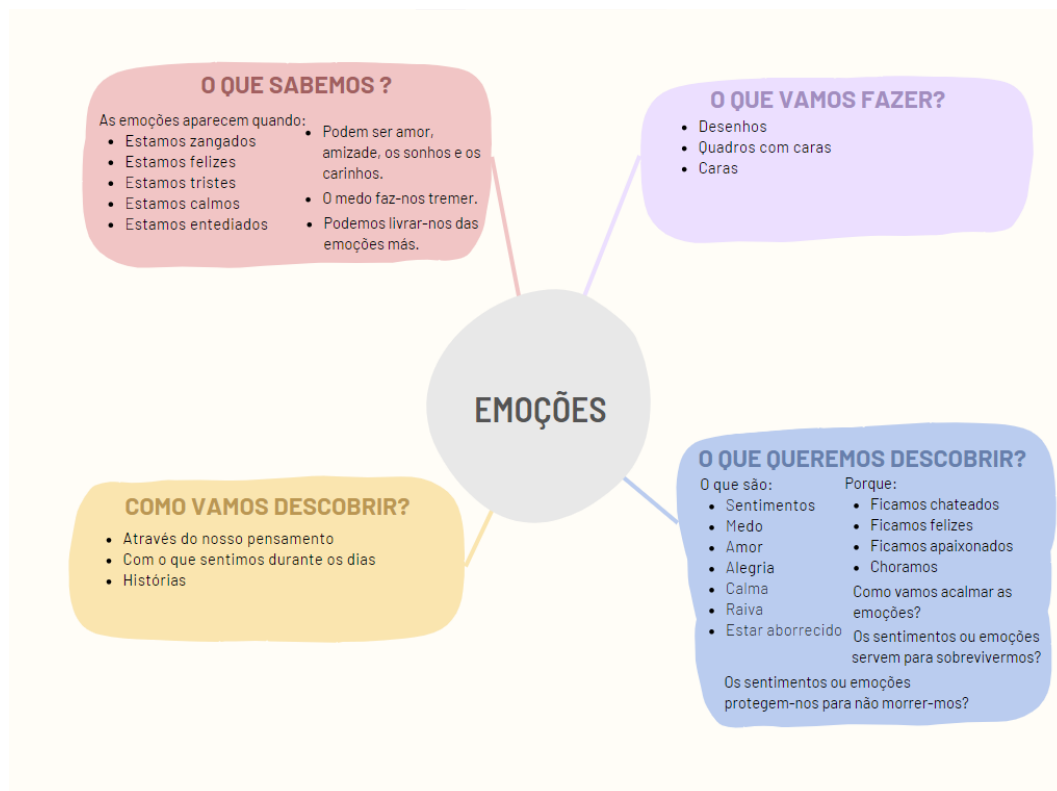


Figura 33: Teia inicial em formato digital, na educação pré-escolar

Apêndice 4 – Teia inicial do projeto “Emoções” no ensino do 1º CEB

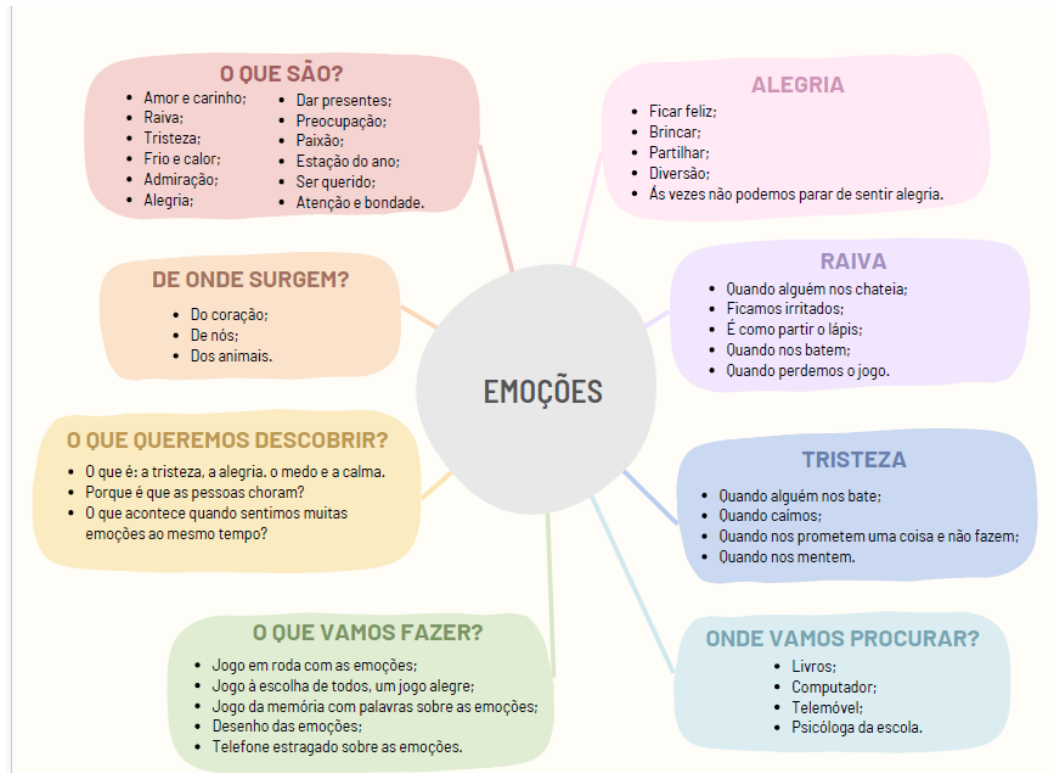


Figura 34: Teia inicial em formato digital, no ensino do 1º CEB

Apêndice 5- Inquérito de avaliação da aquisição das competências socioemocionais no ensino do 1º CEB

Protetor Emocional

Se um colega que está sentado ao teu lado te puxar o cabelo o que fazes?



Se os teus amigos forem jogar o teu jogo preferido e não te convidaram o que fazes?



O que podes fazer quando sentes medo?

Vês um colega a chorar. O que fazes?

O que podes fazer para gerir a raiva?

O que podes fazer para gerir a tristeza?



Como te sentiste ao longo do projeto das emoções?

Apêndice 6 – Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. (a) Senhor (a) Encarregado (a) da Educação

Assunto: Pedido de consentimento informado em participação no processo de realização do Relatório Final de Laura Martins no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O meu Relatório Final tem como temática o "Desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar e 1º CEB". O projeto implementado terá como objetivos avaliar as conceções prévias das crianças em relação às emoções; apoiar as crianças no desenvolvimento de competências socio emocionais; promover a aquisição de competências socio emocionais, em termos de regulação ou gestão das emoções, rotulação e identificação das mesmas; valorizar estratégias do educador/a pró-ativo/a e compreender o impacto das mesmas.

1. Descrição:

A intervenção a ser feita com as crianças realizar-se-á através de um conjunto de sessões integradas numa metodologia de projeto, no qual será abordada a temática das emoções e irá providenciar o apoio necessário à aquisição de competências socioemocionais. Os instrumentos de recolha de dados serão questionários e elementos desenvolvidos pelas crianças ao longo do projeto.

2. Riscos:

Este projeto não acarreta riscos, já que a confidencialidade e anonimato serão assegurados e os processos de recolha de dados não são intrusivos.

3. Confidencialidade:

A informação obtida será estritamente confidencial. Os resultados dos estudos serão objeto de análise, por mim e pela minha orientadora, passando a constar do meu Relatório Final, podendo ser apresentados em eventos científicos, sendo mantida a confidencialidade da identidade dos participantes e do local onde decorreu.

A participação das famílias e educandos é totalmente voluntária, sendo que podem desistir da mesma a qualquer momento do processo mesmo tendo assinado concordar em participar.

.....
detacar e entregar

CONSENTIMENTO

Li e compreendi toda a informação contida neste documento.
Concordo e aceito a minha participação e a do meu educando no processo.

Nome da criança _____

Nome do Encarregado de Educação _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data _____

Apêndice 7 – Cartaz com técnicas de resolução de conflitos para o ensino do 1º CEB

Sou capaz de me acalmar

Técnica do termómetro



Técnica da tartaruga

1. Pensa em parar!



2. Recolhe-te na carapaça

3. Sai mais calmo!



Apêndice 8 – Cartaz realizado com as crianças de como gerir as emoções na educação pré-escolar



Figura 35: Cartaz realizado com as crianças de como gerir as emoções na educação pré-escolar

Apêndice 9 – Livro “Emoções”

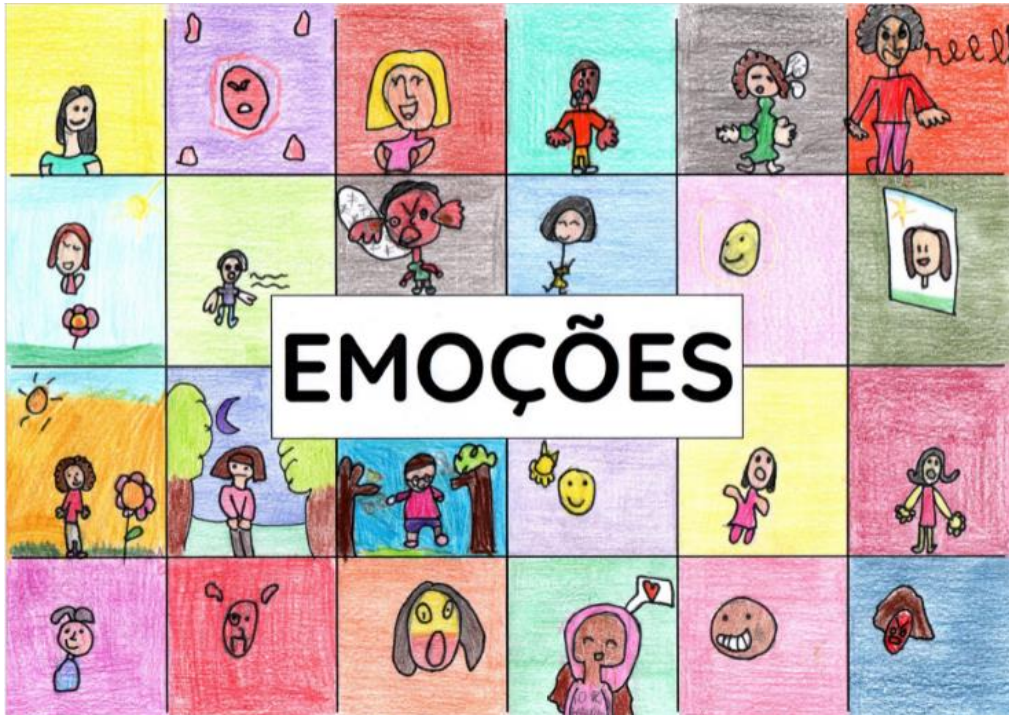


Figura 36: Capa do livro "Emoções"

O quê? Porquê?

Este livro surgiu no âmbito de um projeto de investigação sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças. A investigação tem como principais objetivos apoiar e promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças. Para que fosse possível a construção deste livro, foram realizadas diversas sessões, tendo em vista o objetivo principal do estudo.

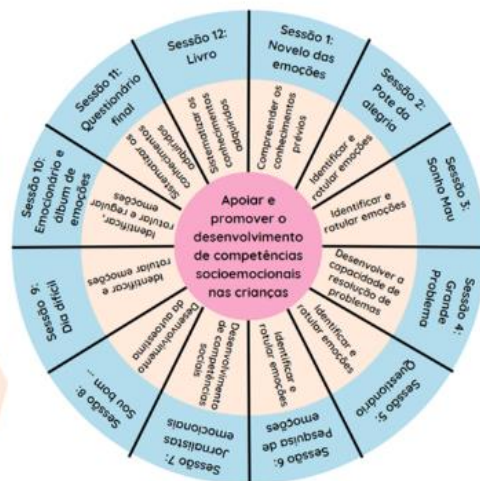


Figura 37: Página 1 do livro "Emoções"



Figura 38: Página 2 do livro "Emoções"



Figura 39: Página 3 do livro "Emoções"



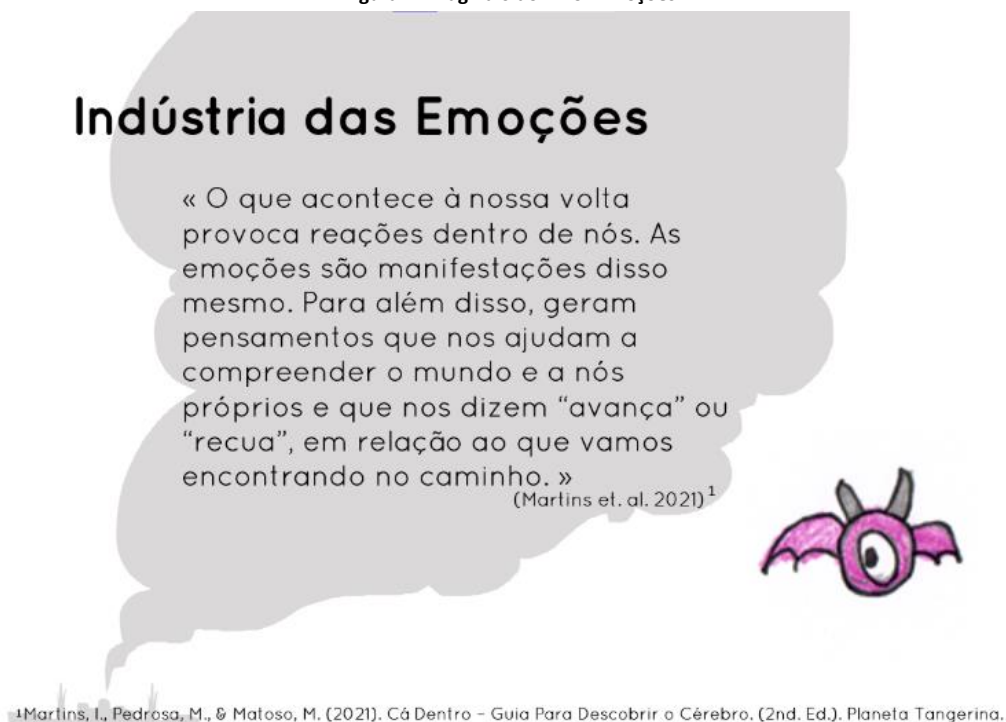
Figura 40: Página 4 do livro "Emoções"



Figura 41: Página 5 do livro "Emoções"



Figura 42: Página 6 do livro "Emoções"



¹Martins, I., Pedrosa, M., & Matoso, M. (2021). Cá Dentro – Guia Para Descobrir o Cérebro. (2nd. Ed.). Planeta Tangerina.

Figura 43: Página 7 do livro "Emoções"

Indústria das Emoções

As emoções são concretas e podemos senti-las no nosso corpo.

As emoções moram no cérebro.

As emoções ajudam-nos a tomar decisões.



Figura 44: Página 8 do livro "Emoções"



Figura 45: Página 9 do livro "Emoções"

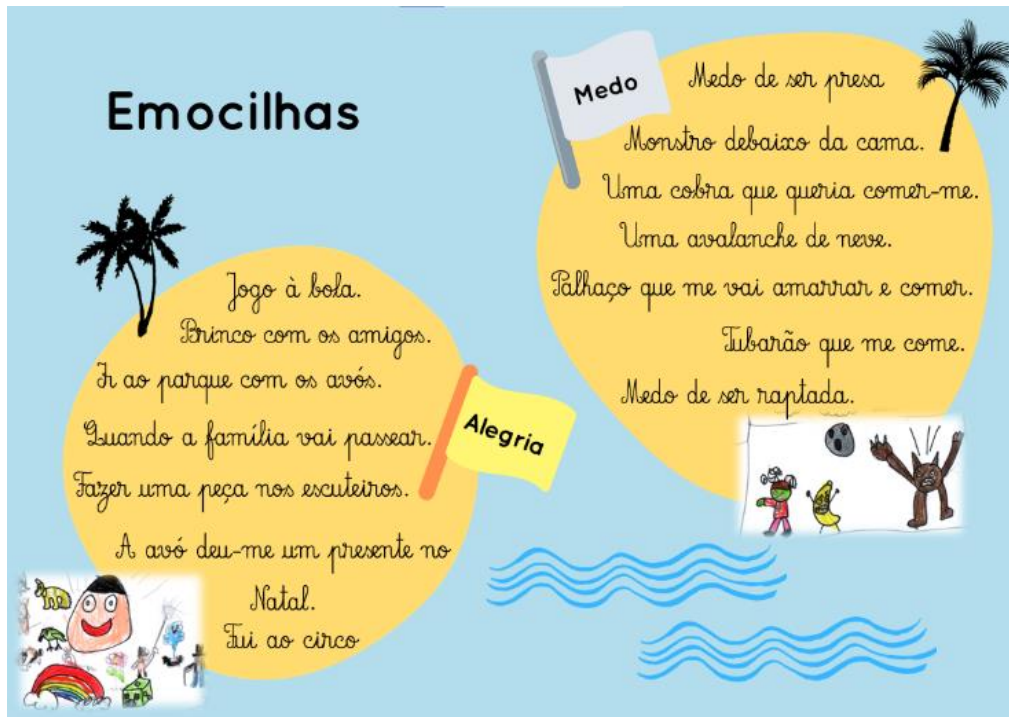


Figura 46: Página 10 do livro "Emoções"



Figura 47: Página 11 do livro "Emoções"



Figura 48: Página 12 do livro "Emoções"

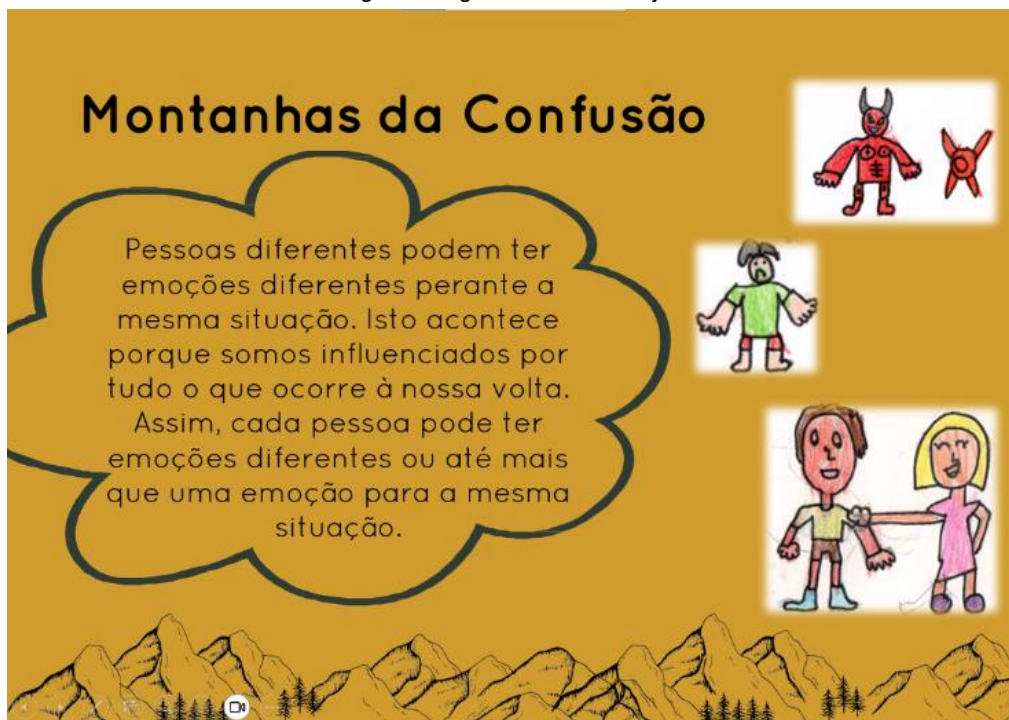


Figura 49: Página 13 do livro "Emoções"

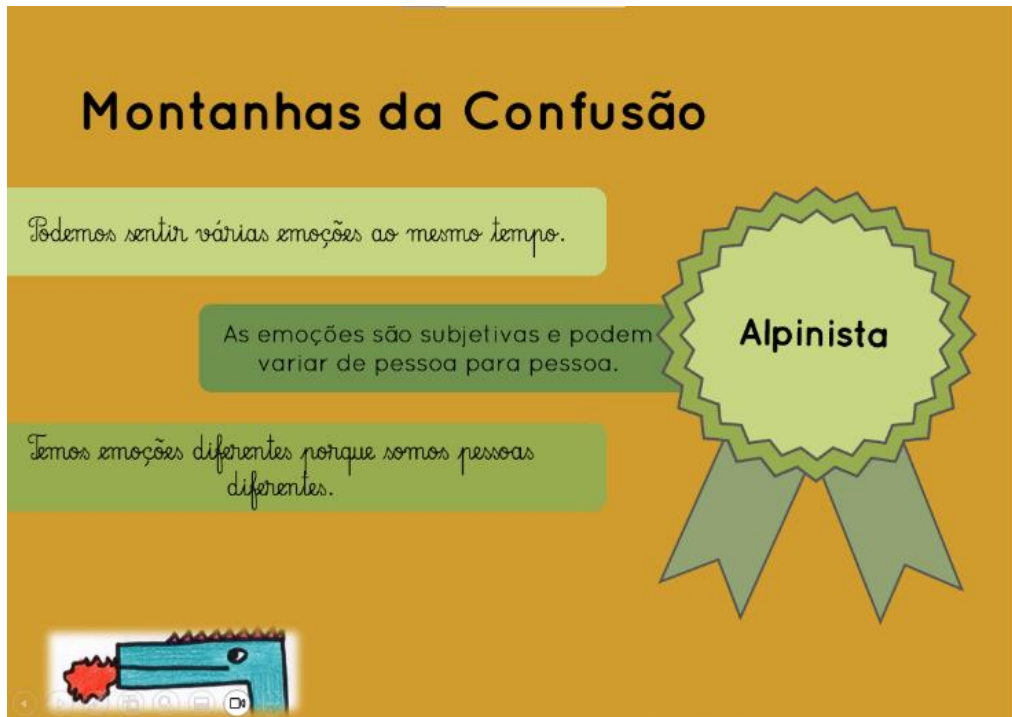


Figura 50: Página 14 do livro "Emoções"



Figura 51: Página 15 do livro "Emoções"



Figura 52: Página 16 do livro "Emoções"



Figura 53: Página 17 do livro "Emoções"



Figura 54: Página 18 do livro "Emoções"



Figura 55: Página 19 do livro "Emoções"



Figura 56: Página 20 do livro "Emoções"



Figura 57: Página 21 do livro "Emoções"



Figura 58: Página 22 do livro "Emoções"

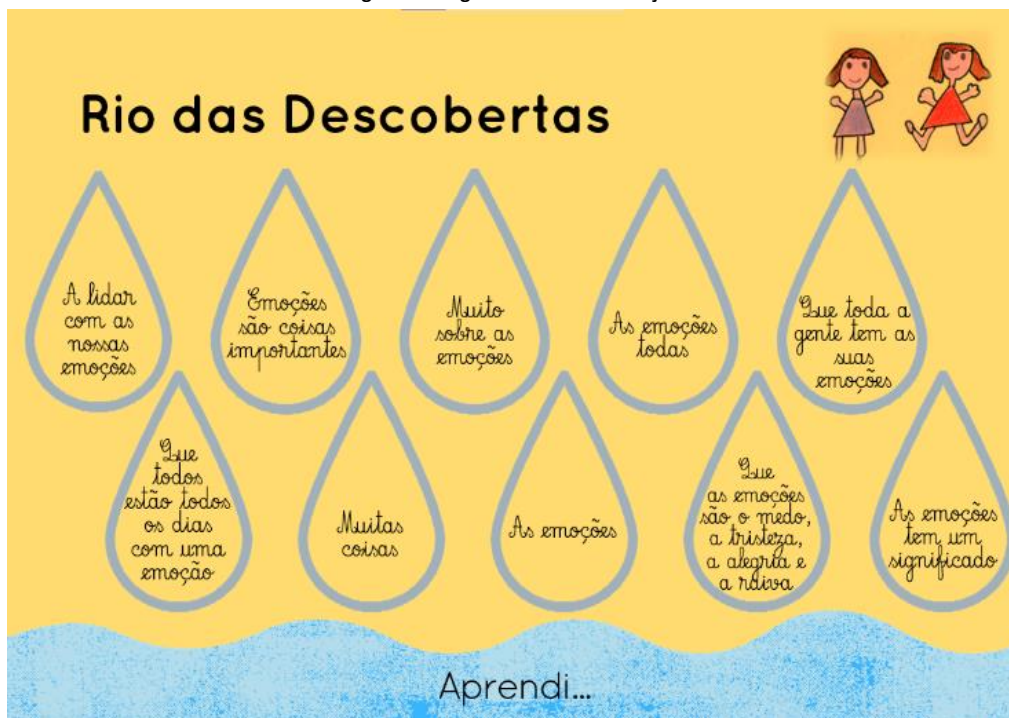


Figura 59:: Página 23 do livro "Emoções"



Figura 60: Página 24 do livro "Emoções"

As tuas conquistas



Figura 61: Página 25 do livro "Emoções"

Apêndice 10- Placard das Emoções



ANEXOS

Anexo 1 – Quadro teórico adotado

| CAUSAS | EMOÇÕES | | | |
|--|--|---|--|--|
| | "ALEGRIA" | "TRISTEZA" | "RAIVA" | "MEDO" |
| NÃO SOCIAIS | "brinco com os meus brinquedos" "o sol está contente e vou para o quintal" "vejo uma borboleta" "jogos playstation" | | "o meu irmão fuma" "a minha mãe come o meu chocolate" "quando chove" "tenho comichão numa perna" | "animais" "cães" "morcegos" "escuro" "sempre que está escuro" "do vento à noite" "engolir uma espinha" |
| SOCIAIS | "brinco com a minha mãe" "estou com a minha mãe" "estou com o meu pai" "estou com a minha tia" "vejo pessoas no meu lixeiro" "vou passear" "vou à praia" "vou à piscina da casa dos meus avós" "vir à escola" "gosto do Bernardo" "tenho amigos" "estou quase a fazer anos" "gosto muito da Constança" "gosto de trabalhar" | "um amigo não me deixa brincar com ele" "a minha cabra afogou-se" "a minha mãe zanga-se comigo" "a Matilde não veio hoje à escola" | "os meus amigos não me emprestam os brinquedos" "a minha mãe não me deixa brincar no parque" "a minha mãe zanga-se comigo" "quando os meninos não me deixam jogar à bola" "sempre que a Adriana me bate" "quando me mandam fazer um trabalho" | "sempre que estou sozinho" |
| SOCIAIS VERBAIS | | "a minha mãe ralha comigo" | "a minha mãe ralha comigo" "a minha mãe fala quando eu estou a ver televisão" | "quando as pessoas falam alto" |
| FANTASIA | | "o meu cão diz que tem fome" | | "fantasmas" "bruxas e fantasmas" "monstros" "dragões que deitam fogo" "dragões" "chocolates voadores" |
| SOCIAIS FÍSICAS VERBAIS E NÃO VERBAIS | "os pais dão beijinhos" "o Zeca [irmão] faz piadas" "faço cócegas" | "a minha mãe me bate" "caí e magoei-me" "tenho dói-dói no joelho" "a minha mãe dá-me umas palmadas" "dói-me o estômago" | | |

