



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio Final

A Consciência Social e a Autorregulação na Educação Pré-Escolar

Lara Do Nascimento Hermann

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Novembro 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria José Pinto Infante

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria João Sousa Santos

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha mãe pelo apoio e pela força dada até ao final deste percurso. Durante todo este trajeto foi a pessoa que mais acreditou em mim e me incentivou sempre a continuar por mais difícil que fosse.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à minha mãe pelo apoio incondicional, pela força e pela presença constante neste percurso que me permitiu continuar em frente mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço à Professora Doutora Cristina Pereira, pela orientação e ajuda na concretização deste projeto. Pela disponibilidade que sempre teve para me apoiar e ajudar.

À Educadora Cooperante, Raquel Santos, por toda a ajuda dada durante e após a implementação do projeto. Ajudou-me e ensinou-me bastante durante este projeto.

À minha colega de casa e amiga, Sofia Gomes, que me acompanhou durante os 5 anos deste percurso académico, foi um apoio incondicional.

Ao meu afilhado Manuel por me dar motivação e força para continuar mesmo sem perceber isso.

Obrigada, a todos.

Resumo

A presente investigação enquadra-se no âmbito do Relatório de Estágio Final, tendo como principal objetivo identificar a relevância em promover o desenvolvimento das competências socioemocionais, com especial enfoque nas dimensões da consciência social e da autorregulação emocional em crianças em idade pré-escolar. Pretende-se, igualmente, refletir sobre as práticas e estratégias pedagógicas adotadas pela educadora cooperante e preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), analisando o papel de mediação adulta e das interações sociais no processo de aprendizagem emocional.

As competências socioemocionais assumem um papel determinante no bem-estar global e no sucesso escolar e pessoal das crianças, possibilitando-lhes reconhecer e regular emoções, estabelecer relações interpessoais positivas, tomar decisões responsáveis e demonstrar empatia. Neste contexto, a Educação Pré-Escolar constitui uma etapa fundamental de formação e desenvolvimento da criança, na qual se edificam as bases do desenvolvimento emocional e social que acompanharão o indivíduo ao longo da vida.

A autorregulação emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, representa uma das competências nucleares da aprendizagem socioemocional. Em idade pré-escolar, esta competência encontra-se em processo de consolidação, exigindo do educador uma atenção intencional às estratégias que auxiliem a criança a identificar o que sente, a compreender as suas reações e a adotar respostas adequadas às diferentes situações. Por sua vez, a consciência social traduz-se na compreensão das emoções, necessidades e perspetivas dos outros, implicando empatia, solidariedade e respeito. Ambas as dimensões articulam-se de forma dinâmica e contribuem para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a formação de cidadãos emocionalmente competentes e socialmente responsáveis.

A investigação desenvolveu-se segundo uma metodologia de investigação – ação de natureza qualitativa, orientada pela compreensão dos fenómenos educativos a partir da implementação de algumas atividades junto da amostra em estudo. Foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, uma entrevista semiestruturada aplicada à educadora cooperante, grelhas de observação e notas de campo registadas ao longo da intervenção. A adoção de uma metodologia assente na triangulação de dados permitiu cruzar diferentes perspetivas, reforçando a consistência das interpretações dos dados recolhidos.

Com esta investigação pretendeu-se contribuir para a valorização da educação emocional enquanto dimensão essencial da prática pedagógica, destacando a importância da intencionalidade educativa e da criação de ambientes afetivamente seguros, promotores de bem-estar e desenvolvimento integral. Compreender e trabalhar as emoções desde a infância constitui, assim, um

investimento estruturante na formação de indivíduos empáticos e capazes de estabelecer relações positivas e harmoniosas ao longo da vida.

Palavras chave

Promoção de habilidades socio emocionais; Intencionalidade educativa; Educação Pré-Escolar, Pais, Educadora.

Abstract

The present research is part of the Final Internship Report and aims primarily to identify the relevance and promote the development of socio-emotional competences, with a particular focus on the dimensions of social awareness and emotional self-regulation in preschool-aged children. It also seeks to reflect on the pedagogical practices and strategies adopted by the cooperating educator and those recommended in the Curricular Guidelines for Preschool Education (OCEPE), analysing the role of adult mediation and social interactions in the process of emotional learning.

Socioemotional skills play a crucial role in the overall well-being and academic and personal success of children, enabling them to recognize and regulate emotions, establish positive interpersonal relationships, make responsible decisions, and demonstrate empathy. In this context, Preschool Education represents a fundamental stage in a child's growth and development, during which the foundations of emotional and social development are built – foundations that will accompany the individual throughout life.

Emotional self-regulation, understood as the ability to recognise, understand, and manage one's own emotions, represents one of the core competences of socioemotional learning. During the preschool years, this ability is still in the process of consolidation, requiring educators to pay intentional attention to strategies that help children identify what they feel, understand their reactions, and adopt appropriate responses to different situations. In turn, social awareness refers to the understanding of other's emotions, needs, and perspectives, involving empathy, solidarity, and respect. Both dimensions are dynamically interrelated and contribute to the construction of healthy interpersonal relationships and the development of emotionally competent and socially responsible citizens.

The research followed a qualitative action-research methodology, guided by the understanding of educational phenomena emerging from the implementations carried out with the study sample. The instruments used for data collection included a semi-structured interview conducted with the cooperating educator, observation grids, and field notes recorded throughout the intervention. The adoption of data triangulation approach made it possible to cross different perspectives, thereby reinforcing the consistency of the interpretations of the collected data.

This investigation aimed to contribute to the recognition of emotional education as an essential dimension of pedagogical practice, highlighting the importance of educational intentionality and the creation of emotionally safe environments that foster well-being and holistic development. Understanding and working with emotions from early childhood thus constitutes a structural investment in the formation of empathetic individuals capable of establishing positive and harmonious relationships throughout life.

Keywords

Promotion Social – emotional skills; Educational intentionality; Preschool Education; Parents; Preschool Teacher

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Contextualização e Desenvolvimento das Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Caracterização da Instituição e do Meio Envolverte	6
1.2. Caracterização da Sala	9
1.3. Caracterização do Grupo	10
2. Desenvolvimento da Prática Pedagógica em Educação Pré - Escolar ..	12
2.1. Semanas de Observação	12
2.2. Semanas de Implementação: Experiências-chave	13
2.3. Reflexão Global da PES em Educação Pré - Escolar	29
3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	31
3.1. Caracterização do Contexto Educativo	36
3.2. Caracterização da Turma	38
4. Desenvolvimento da Prática Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico	38
4.1. Semanas de Observação	39
4.2. Semanas de implementação: experiências-chave	39
4.3. Reflexão global da PES em 1º Ciclo do Ensino Básico	46
Parte II – A Investigação realizada no contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	48
1. Problema.....	48
2. Objetivos	48
3. Fundamentação Teórica	48
1. As emoções e a mente da criança	48
2. Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Autorregulação e Consciência Social - Modelo SEL	52
3. O Papel dos Pais e dos Educadores no Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Autorregulação e Consciência Social	54
4. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais	57

5. Plano e Metodologia de investigação.....	58
5.1. Metodologia	58
5.2. Amostra	59
5.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	60
5.4. Técnicas de Análise de Dados	63
5.5. Implementação de Atividades	70
7. Resultados	87
Conclusão	92
Referências	100
Anexos	106

Índice de figuras

Figura 1 – Organograma da instituição

Figura 2 – Roda das emoções de Plutchik

Figura 3 – Representação da família em emoções

Figura 4 – Leitura da história “Quem se Esconde no Armário? As Emoções do Cedário”

Figura 5 – Dramatização de emoções

Figura 6 – Emocionómetro

Figura 7 – Representação do medo de cobras

Figura 8 – Caixa das emoções

Figura 9 – Árvore dos desejos

Figura 10 – Criação de objetos para melhorar o dia

Figura 11 – Placar da Bondade

Figura 12 – Desenho da criança 3

Figura 13 – Desenho da criança 2

Lista de tabelas

Tabela 1 – Horário em PES de Educação Pré-Escolar

Tabela 2 – Semanas de PES e respetivos temas desenvolvidos

Tabela 3 – Organização da sede

Tabela 4 – Experiências – chave na PES em Educação Pré – Escolar

Tabela 5 – Horário em PES em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 6 – Temas e respetivas semanas abordados na PES

Tabela 7 – Unidades Didáticas relevantes para a PES

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal

AENACB – Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE – Direção – Geral da Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SEL – Social and Emotional Learning

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A Educação Pré-Escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, constituindo o primeiro espaço institucional de aprendizagem, socialização e construção da identidade pessoal e emocional. Nesta etapa, a ação educativa deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, cognitiva, social, afetiva e emocional, de forma integrada, contínua e intencional. Neste contexto, a educação emocional surge como um eixo estruturante da formação da criança, contribuindo para a promoção do bem-estar, da autonomia e da competência relacional, pilares essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

A crescente valorização das competências socioemocionais no panorama educativo reflete o reconhecimento da sua influência nas trajetórias escolares e pessoais das crianças. O desenvolvimento destas competências, nomeadamente a autorregulação emocional e a consciência social, constitui um fator determinante para a adaptação positiva aos contextos sociais e educativos.

Partindo desta premissa, a presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Relatório de Estágio Final no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de compreender e aprofundar o modo como as práticas educativas e todo o seu contexto, incluindo profissionais, podem favorecer o desenvolvimento das competências socioemocionais em crianças em idade pré-escolar. Em particular, pretende-se explorar as dimensões da autorregulação emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, e da consciência social, que se traduz na compreensão das emoções, necessidades e perspetivas dos outros. Ambas as dimensões revelam-se essenciais para a formação de cidadãos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

A investigação seguiu uma metodologia qualitativa de natureza investigação-ação, orientada pela compreensão dos fenómenos educativos a partir da realidade experienciada em contexto de prática supervisionada. Através da triangulação de dados, recolhidos mediante entrevista semiestruturada, grelhas de observação e notas de campo, foi possível analisar as práticas pedagógicas, refletir sobre a intervenção e interpretar as respostas emocionais das crianças.

Desta forma, este relatório tem como principais objetivos identificar a importância da autorregulação emocional e da consciência social na educação pré-escolar, compreender de que forma as atividades implementadas podem promover essas competências, refletir sobre o papel do educador enquanto mediador de aprendizagens e do desenvolvimento emocional e refletir sobre a importância das práticas no percurso formativo e profissional.

A relevância deste estudo reside no contributo que oferece à reflexão sobre a intencionalidade educativa no domínio das emoções, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento socioemocional como dimensão transversal às orientações. Ao longo deste trabalho, procuramos, portanto, articular o enquadramento teórico com o trabalho prático e a análise de dados recolhidos, evidenciando o impacto das estratégias implementadas e o seu contributo para a formação de contextos educativos emocionalmente competentes, participativos e humanizados.

O presente relatório de estágio, desenvolvido para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se estruturado em duas partes principais, precedidas pela Introdução e seguidas pela conclusão e anexos. A parte I – Contextualização e Desenvolvimento das Práticas Supervisionadas em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo contextualizar e descrever as duas Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas ao longo do 2º ano do Mestrado, nomeadamente em contexto de Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A parte II – A Investigação realizada no contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar é dedicada ao projeto de investigação, onde são apresentados o problema, os objetivos, a fundamentação teórica, o plano e a metodologia de investigação. Por fim, a conclusão sintetiza os principais resultados e aprendizagens do estágio, seguindo-se os anexos que incluem materiais de suporte e os instrumentos de recolha de dados.

Parte I – Contextualização e Desenvolvimento das Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

No decurso do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram desenvolvidas duas Práticas de Ensino Supervisionadas, a primeira em contexto de Educação Pré-Escolar, durante o 1º semestre, e a segunda em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico durante o 2º semestre.

Estas experiências pedagógicas revestem-se de particular importância no processo de formação dos futuros docentes, uma vez que permitem a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito da formação académica com a realidade concreta da prática educativa. (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012).

A PES constituiu, assim, um espaço privilegiado de reflexão crítica, construção de saberes profissionais e desenvolvimento de competências pedagógicas, fundamentais para uma intervenção educativa consciente e intencional. (Ponte, 2002; Vieira, 2009).

Este capítulo tem como objetivo contextualizar as duas PES realizadas ao longo do 2º ano do Mestrado. Relativamente à intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar, será apresentada uma descrição da instituição, do meio envolvente, do espaço educativo e do grupo de crianças. Serão ainda apresentadas quatro opções de planificação planificadas e implementadas.

No que respeita à PES desenvolvida no 1º Ciclo do Ensino Básico, proceder-se-á à caracterização do agrupamento e da turma. Serão igualmente apresentadas 4 unidades didáticas implementadas ao longo da prática.

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, desenvolvida na instituição Doutor Alfredo Mota, teve uma duração de treze semanas, decorrendo entre os dias 8 de outubro de 2024 e 16 de janeiro de 2025, existindo interrupções letivas no mês de dezembro.

As quatro primeiras semanas foram dedicadas a momentos de observação para a adquirir um conhecimento aprofundado sobre o contexto educativo, nomeadamente no que se refere à rotina do grupo, à organização do espaço educativo (sala e instituição), às características das crianças, bem como às práticas da educadora e da auxiliar. A observação constitui uma etapa crucial na formação

inicial de professores permitindo uma compreensão aprofundada do contexto educativo antes da intervenção direta. Observar de forma sistemática possibilita ao futuro educador conhecer a dinâmica do grupo, as rotinas da instituição, a organização do espaço e as estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras cooperantes. Segundo Alarcão e Tavares esta fase inicial é importante para desenvolver uma prática reflexiva, intencional e ajustada às necessidades das crianças. Além disso, a observação favorece o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da consciência profissional, elementos base para uma atuação significativa e transformadora (Zeichner, 1993). Assim, observar antes de agir constitui-se como ferramenta indispensável na construção de um olhar pedagógico informado e sensível ao contexto.

A PES desenvolveu-se ao longo de quatro dias por semana, decorrendo em horário completo às segundas e terças-feiras, e apenas durante o período da manhã às quartas e quintas-feiras.

Tabela 1 - Horário em PES de Educação Pré-Escolar

Hora	2ª feira	3ª feira	4º feira	5ª feira
9h – 12h 30 min	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas *
12h 30 min – 14h 30 min	Almoço			
14h 30 min – 16h	Atividades letivas	Atividades letivas		
16h – 16h 30 min	Lanche			
16h30 min – 17h30 min	Atividades não letivas	Atividades não letivas	Atividades não letivas	

Relativamente à organização temática semanal, a Educadora Cooperante fornecia antecipadamente os temas a abordar assim como os objetivos, com uma antecedência de uma a duas semanas. Este procedimento permitia uma preparação cuidadas, mantendo-se sempre disponível e aberta à escolha autónoma das atividades e dos períodos considerados mais adequados para o desenvolvimento da investigação.

Na tabela 2, é possível encontrar as semanas em PES e os respetivos temas semanais desenvolvidos.

Tabela 2 - Semanas de PES e respetivos temas desenvolvidos

Semana	Tema
8/10 a 10/10	Observação
14/10 a 17/10	Observação e atividade de apresentação
21/10 a 24/10	Observação e caracterização da sala, do grupo e da rotina
28/10 a 31/10	Observação e atividade “O nosso dossiê”
4/11 a 7/11	São Martinho
11/11 a 14/11	Emoções
18/11 a 11/12	Natal e emoções
16/12 e 17/12	Natal e Inverno
6/01 a 9/01	Emoções
13/01 a 16/01	“Eu quero...”

A tabela 2 apresenta uma visão geral dos temas abordados ao longo das semanas de prática pedagógica. Importa referir que, embora cada semana tivesse um foco específico, o trabalho sobre as emoções esteve presente de forma transversal em toda a intervenção educativa. Ainda que indiretamente em algumas ocasiões, as emoções foram sendo exploradas e valorizadas, tendo existido semanas em que essa temática assumiu um papel central, nomeadamente nas semanas de 11 a 14 de novembro, de 18 de novembro a 11 de dezembro e de 6 a 9 de janeiro. Esta abordagem permitiu uma continuidade e profundidade no desenvolvimento socio emocional das crianças, articulando-se com os interesses do grupo e com os objetivos definidos.

No âmbito da PES, os instrumentos utilizados pelo educador assumem um papel essencial na planificação, na implementação e na avaliação das práticas pedagógicas. Entre estes destacaram-se as planificações semanais, os recursos didáticos selecionados em função dos objetivos pedagógicos, as notas de campo e as grelhas de observação, que orientaram e sustentaram a prática. Segundo Formosinho e Kishimoto (2002), a planificação permite ao educador organizar intencionalmente o ambiente educativo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Do lado da criança, os instrumentos são igualmente relevantes, na medida que traduzem a sua participação ativa no processo educativo. Entre os principais destacaram-se os trabalhos realizados e os registos gráficos. Esta participação ativa vai ao encontro da perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978), para quem a criança é agente da sua própria aprendizagem,

desenvolvendo-se através da interação com os outros e com os instrumentos culturais.

1.1. Caracterização da Instituição e do Meio Envoltente

A Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota, localizada na zona norte da cidade de Castelo Branco, encontra-se inserida num contexto caracterizado por uma significativa diversidade socioeconómica e cultural. Esta instituição, de natureza solidária, tem como principal missão apoiar a população na área da infância, promovendo um ambiente educativo orientado por valores como o respeito, a autonomia e a solidariedade.

A sua localização privilegiada, próxima de vários recursos educativos – tais como o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o Castelo de Castelo Branco, o Jardim do Paço Episcopal e outros equipamentos culturais e naturais – potencia a criação de oportunidades de aprendizagem contextualizadas e enriquecedoras para as crianças. A proximidade ao Parque da Cidade contribui igualmente para um desenvolvimento infantil mais enriquecedor.

A instituição organiza-se em duas estruturas físicas – a sede e a Creche Olival do Paço - ambas dotadas de espaços amplos, funcionais e devidamente equipados para responder às necessidades das crianças em diferentes faixas etárias. O horário de funcionamento estende-se das 7h 30 às 18h 30, com possibilidade de prolongamento até às 19h, oferecendo uma componente letiva e não letiva bem delineadas. As rotinas diárias são cuidadosamente organizadas com vista à criação de um ritmo seguro e previsível, favorecendo a autonomia e a adaptação das crianças, conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016).

A tabela 3 apresenta a organização física da sede da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota, distribuída por rés-de-chão, primeiro e segundo andares, evidenciando os diferentes espaços existentes e os respetivos recursos disponíveis em cada piso.

Tabela 3 - Organização da sede

Rés-do-chão	1.º andar	2.º andar
1 cozinha 1 despensa 1 lavandaria 2 salas pequenas de arrumos 1 refeitório 3 WC para crianças	2 escadarias de acesso 1 corredor 1 secretaria 1 sala de direção 1 sala de educadoras 2 WC para adultos 3 WC para crianças 1 copa de leites	1 escadaria 1 Sótão 1 Sala

1 WC para adultos, adaptado para pessoas com mobilidade reduzida 1 sala polivalente 4 salas de atividades 2 pátios exteriores 1 hall 1 corredor	2 refeitórios 2 salas de arrumos 5 salas de atividades Pátio exterior com baloiços, escorrega e cavalinhos.	
--	--	--

O quadro do pessoal é composto por uma equipa multidisciplinar que inclui educadores, professores de atividades extracurriculares, auxiliares, técnicos de serviços gerais e direção pedagógica. Para além das atividades letivas, a instituição oferece diversas atividades extracurriculares, tais como expressão físico - motora, expressão musical, judo, ballet, basquetebol, inglês e atividades dinamizadas pela Albigym, ajustadas às faixas etárias das crianças. Atualmente, a instituição conta com 43 colaboradores, incluindo a diretora pedagógica, 11 educadores, 6 professores (professor de Expressão Físico-Motora, professor de Expressão Musical, Professor de Judo, professor de dança e professor de Inglês), 15 auxiliares de educação, 1 cozinheira, 2 ajudantes de cozinha, 5 auxiliares de limpeza, 1 auxiliar de lavandaria e um motorista/jardineiro.



Figura 1 - Organograma da instituição

A instituição valoriza a colaboração com as famílias e a comunidade, promovendo a sua participação ativa através de grupos de comunicação, festas escolares e projetos partilhados. Paralelamente, mantém parcerias com diversas entidades locais, reforçando o papel da educação como motor de inclusão, cooperação e enriquecimento cultural.

O Plano Anual de Atividades, ainda que não detalhado no documento base, reflete-se claramente na organização de eventos ao longo do ano letivo, como o magusto, a festa de Natal e as celebrações de final de ano.

Outro elemento a salientar é a funcionalidade dos espaços e recursos disponíveis. A instituição dispõe de espaços exteriores amplos, como a quinta pedagógica e os parques infantis, que são frequentemente integrados nas atividades planeadas. As salas estão bem equipadas, com bastante iluminação, isolamento e organização.

O Projeto Educativo “Educar e crescer com valores” (2022 – 2025) reflete uma orientação clara para a formação integral da criança, destacando a importância da educação para a cidadania, o desenvolvimento emocional e a sustentabilidade ambiental. As atividades propostas articulam-se com os interesses das crianças e visam proporcionar experiências significativas e integradoras. A utilização da quinta, a realização de oficinas temáticas e a dinamização de clubes (de matemática, ciência e expressão dramática) constituem exemplos de práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, em consonância com uma abordagem humanista e construtivista da educação.

Em suma, o objetivo da instituição é garantir que pais e educadores compartilhem os mesmos valores, respeitando as diferentes perspetivas, e que os pais reforcem as atitudes e valores transmitidos na escola. A instituição defende que, para promover a educação dos valores, é necessário proporcionar às crianças diferentes conhecimentos, práticas e atitudes que as ajudem a desenvolver critérios morais próprios, baseados na razão e no diálogo. Além disso, o jardim de infância considera que a criança precisa de relações e interações sociais que favoreçam a valorização do património natural e social, ajudando no desenvolvimento da sua identidade, autonomia, respeito pelo outro e compreensão do que é certo e errado.

1.2. Caracterização da sala

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a Sala nº3 localiza-se no rés-do-chão do edifício sede da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota, apresentando uma organização estruturada que apoia o desenvolvimento global das crianças através de várias áreas específicas. No início do ano letivo, foi desenvolvida uma atividade de expressão plástica que envolveu recorte e colagem, com o objetivo de que as crianças identificassem e nomeassem as diferentes áreas da sala, bem como os objetos, brinquedos e jogos presentes nos mesmos. Esta identificação iniciou-se através de um diálogo com o grupo e, posteriormente, as crianças colaram imagens de folhetos num cartaz, associando-as às áreas correspondentes. Foram assim distinguidas oito áreas: a manta com jogos de chão e animais, a casinha, o espaço dos carros, os jogos de mesa, a biblioteca/ leitura, o cantinho das artes, o espaço da descoberta/ computador e o cantinho da calma. Cada uma destas áreas foi pensada em função dos interesses e necessidades das crianças, promovendo o jogo simbólico, o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, assim como a interação entre as crianças, a educadora e a auxiliar.

A sala dispõe de materiais variados e acessíveis, assim como a utilização de caixas individuais, identificadas com o nome de cada criança, para materiais de escrita e desenho. A sala é bem iluminada, contando com duas janelas que proporcionam abundante luz natural, de forma a criar um ambiente acolhedor. Para além do espaço interior, o ambiente exterior constitui um importante complemento pedagógico, com dois parques infantis equipados com baloiços, escorregas, árvores, arbustos e áreas com materiais naturais.

A sala está organizada de forma a garantir espaço suficiente para a livre circulação das crianças e para a livre circulação das crianças e para a existência de áreas essenciais, tendo em conta as limitações do espaço físico. Assim, a disposição do mobiliário e dos recursos pode ser ajustada ao longo do ano letivo, conforma as necessidades e dinâmicas do grupo, para melhor aproveitar o espaço disponível.

No que respeita às rotinas diárias, foi desenvolvida uma atividade de dramatização em pequenos grupos, na qual as crianças representaram os principais momentos do dia no Jardim de Infância. As dramatizações incluíram o momento do “bom dia” e reforço matinal, em que as crianças cantaram a canção do bom dia, o momento do almoço, mostrando a colocação das mesas e a refeição, e as brincadeiras livres nas diferentes áreas da sala. Assim, segundo o PCG, a rotina da sala é organizada da seguinte forma: o acolhimento inicia-se às 9h, seguido às 9h 15 pela atividade em grande grupo que inclui a canção do bom dia, diálogos, reforço matinal e motivação para o dia; às 10h têm lugar atividades de descoberta e exploração, que podem ser orientadas em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente; às 11h 50 procede-se à organização da sala; ao meio-dia é servido o almoço; entre as 13h e as 14h 20 ocorre a sesta; após este período,

as crianças participam em atividades na sala ou extracurriculares; às 15h 45 realizam o lanche; pelas 16h 15 realiza-se a reflexão conjunta sobre o dia e a organização do dia seguinte; por fim, às 16h 40 as crianças usufruem de brincadeiras livres, tanto nos espaços interiores como no exterior.

Em síntese, a Sala nº 3 oferece um ambiente educativo seguro, bem equipado e adaptado às necessidades das crianças, promovendo o desenvolvimento integral através de áreas internas específicas e de espaços exteriores que ampliam as possibilidades de exploração e aprendizagem.

1.3. Caracterização do grupo

Na instituição, os grupos de crianças são organizadas com base no ano civil de nascimento, originando grupos relativamente homogêneos em termos etários, que se mantêm estáveis ao longo do tempo de permanência na instituição. O grupo em questão é constituído por 17 crianças – 8 meninas e 9 meninos -, todos com cinco anos de idade a completar até ao final do ano civil de 2024. Importa referir que todas as crianças já integravam o mesmo grupo no ano letivo anterior, tal como a educadora titular e a auxiliar de ação educativa.

No que respeita às especificidades do grupo, salienta-se a presença de uma criança diagnosticada com Perturbação de Espectro de Autismo, sinalizada em 2022 pela educadora da creche e referenciada pela sua médica de família. Esta criança encontra-se atualmente acompanhada pela equipa do SNIPI, beneficiando de acompanhamento regular na consulta de desenvolvimento e de sessões de terapia da fala na instituição. Para além desta situação, existem mais quatro crianças a serem acompanhadas pela terapeuta da fala e duas crianças que requerem atenção acrescida, em virtude de fatores relacionados com o contexto familiar e com manifestações de imaturidade relativamente à sua idade.

O grupo em questão é composto por crianças, que, de forma geral, apresentam um desenvolvimento emocional equilibrado e um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária, com destaque para a homogeneidade no domínio motor. Todos vivem com os pais, inseridos num contexto socioeconómico de nível médio, sendo maioritariamente licenciados e profissionalmente ativos. Apenas três crianças não têm irmãos e a maioria reside em aldeias próximas a Castelo Branco.

As crianças demonstram interesse por canções com gestos, histórias, livros, expressão plástica e conteúdos associados à linguagem escrita e matemática, sendo menos frequente o envolvimento em brincadeiras individuais ou atividades musicais. Identificam-se, contudo, dificuldades na gestão de conflitos, exigindo frequentemente a mediação de um adulto.

As práticas pedagógicas têm em conta a diversidade de interesses e ritmos, organizando-se em momentos de grande grupo, pequeno grupo e individuais, com enfoque na colaboração, entreajuda e respeito mútuo.

2. Desenvolvimento da Prática Pedagógica em Educação Pré - Escolar

2.1. Semanas de Observação

A observação, decorrida de 8 de outubro a 31 de outubro, em contexto de Educação Pré-Escolar foi uma ferramenta essencial para conhecer cada criança de forma holística, permitindo uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento.

Estudos como o de Falua (2023) demonstram que a reflexão sistemática sobre os dados recolhidos é justamente o alicerce da prática educativa, ou seja, é através da observação e posterior análise que os educadores conhecem melhor as crianças, fundamentam a intervenção pedagógica e ajustam as suas estratégias às necessidades e interesses específicos de cada criança. Já Guth (2024) reforça que um observador atento, que regista momentos específicos de interações e interesses das crianças, garante que o plano educativo reflita essas descobertas, promovendo aprendizagens significativas e um ambiente centrado nas vivências das próprias crianças.

As OCEPE (DGE, 2016) destacam que a observação sistemática é um elemento fundamental na planificação e avaliação em contexto educativo, possibilitando ao educador recolher informação relevante sobre o bem-estar, o envolvimento e progressos das crianças, garantindo uma prática pedagógica intencional e centradas nas mesmas. Foi através da observação diária durante as primeiras quatro semanas, por meio de registos escritos e fotográficos, que foi possível identificar informações relevantes para caracterizar o grupo, identificar os interesses emergentes, momentos de interação e necessidades de apoio. Assim, a observação, para além de ser um instrumento de recolha de informação, assumiu-se como um processo reflexivo e contínuo que ajudou a sustentar pedagogicamente as decisões tomadas durante a prática, potenciando uma ação educativa mais consciente e articulada com os direitos e necessidades de cada criança.

Conclui-se que a observação é uma ferramenta formativa indispensável para educadores de infância que desejam uma intervenção eficaz e alinhada ao desenvolvimento integral dos seus educandos.

2.2. Semanas de implementação: experiências - chave

Ao longo deste ponto, apresentam-se três planificações, presentes em anexo, e as respetivas reflexões, considerando-se estas mais significativas durante a prática pedagógica, por estarem diretamente relacionadas com o desenvolvimento do projeto de investigação.

A planificação em Educação Pré-Escolar assume-se como um processo intencional e dinâmico que orienta a ação pedagógica, garantindo a coerência entre os interesses e necessidades das crianças e os objetivos educativos. De acordo com as OCEPE (DGE, 2016, p.28), planificar implica observar e escutar as crianças, de modo a projetar experiências significativas que promovam aprendizagens integradas, ajustadas ao seu ritmo de desenvolvimento. Segundo Silva (2020, p.45) a planificação permite ao educador estruturar a prática, prevenindo situações imprevistas, ao mesmo tempo, enquanto assegura a flexibilidade necessária para responder aos interesses emergentes do grupo. Assim, a planificação, alicerçada na observação contínua e na escuta ativa, contribuiu para uma prática reflexiva e intencional, permitindo ao educador organizar experiências educativas que potenciem o desenvolvimento global da criança.

Tabela 4 - Experiências - chave na PES em Educação Pré-Escolar

Semana	Tema
11/11 a 14/11	Emoções (anexo 1)
25/11 a 28/11	Natal e as emoções (anexo 2)
6/01 a 9/01	Emoções (anexo 3)

2.2.1. Semana 11 de novembro a 14 de novembro

Durante esta semana, desenvolvi e concretizei diversas atividades pedagógicas alinhadas com o desenvolvimento integral das crianças e com o projeto de investigação. No dia 11, realizámos o Magusto junto à quinta e à creche da instituição, proporcionando momentos de socialização e partilha, valorizando as tradições e o convívio entre as crianças. No dia 12 foi dada ênfase ao tema das emoções, recorrendo à história “Quem se esconde no armário? As emoções do cedário” e à construção, em pequenos grupos, de um emocionómetro permitindo que as crianças identificassem e refletissem sobre as suas emoções ao longo da prática pedagógica, promovendo a consciência social. No dia 13, explorámos o

tema “O Medo”, através da leitura do livro “Os medos que metem medo” e da construção da caixa do medo, onde as crianças representaram os seus medos através do desenho e partilharam estratégias para os enfrentar. No dia 14, abordámos o Dia Mundial da Diabetes, através da experiência pessoal com o objetivo de sensibilizar as crianças para a importância dos cuidados de saúde e a ajuda que devem ter com as pessoas, utilizando vídeos, imagens e objetos reais.

2.2.1.1. Reflexões diárias

11 de novembro

Neste dia não existiram atividades planificadas específicas para uma área ou domínio, visto que se realizou o habitual magusto.

Inicialmente, como costuma decorrer, as crianças realizaram a sua rotina. Na rotina tenho optado por eleger primeiro o chefe para em seguida ser o mesmo a cantar a canção do bom dia, com a minha ajuda, e a preencher o quadro de presenças, tempo e data. Esta opção tem como objetivo que a criança que dá início à canção do bom dia e participa em tarefas como preencher o quadro de presenças, se sinta valorizada e importante, reforçando a sua autoestima e a confiança.

O magusto correu bem. As crianças brincaram bastante, comeram castanhas e puderam presenciar tradições antigas, neste caso sujar a cara com o queimado da casca das castanhas. Esta festividade permite preservar as tradições e a cultura portuguesa, transmitindo às crianças o valor das raízes culturais. Além disso, o Magusto fortalece o sentido de comunidade, uma vez que é uma atividade coletiva pois recebeu crianças de outro Jardim de Infância, que promove a união, a partilha e o reforço de laços entre colegas, educadores e auxiliares.

Durante a tarde optei pelo brincar livremente. As crianças estavam um pouco agitadas e por esse motivo achei que era melhor deixá-las brincar nos cantinhos como tanto gostam.

12 de novembro

Neste dia comecei a implementar algumas atividades sobre as emoções para o meu relatório de estágio final.

Apenas com a leitura do livro observei que é um grupo que está ciente do que são as emoções e que tipo de emoções podem sentir. Um aspeto que me chamou à atenção foi o facto de a maioria identificar a ansiedade, mas durante a conversa e outras atividades percebi que grande parte do grupo viu o filme “Divertidamente 2” daí saber o que é a ansiedade e como se manifesta mesmo que de uma forma fictícia, associaram ainda as outras emoções às personagens do filme. Houve algumas crianças que referiram o cansaço, o aborrecimento, o amor, a vergonha,

... outras emoções que poderiam ser mais difíceis de identificar na faixa etária em que se encontram.

A planificação deste dia sofreu algumas alterações, pois o grupo foi à quinta da avó de umas das crianças do grupo. Em conversação com a educadora ajustámos as atividades para que as crianças não perdessem esta oportunidade, pois realizam esta visita todos os anos. Na quinta os grupos apanharam azeitona, viram os animais e brincaram um pouco. Apesar de não ser uma atividade minha foi essencial para eu observar a interação entre as crianças durante a apanha da azeitona, ou seja, perceber a cooperação que existe entre eles. Neste caso foquei-me mais nas crianças da minha amostra e o que me chamou mais à atenção foi uma das crianças, neto da dona da quinta, mostrar-se muito à vontade, queria mostrar tudo aos colegas e integrá-los em todas as tarefas, neste caso refiro-me ao facto de querer ir buscar ovos com o grupo.

No período da tarde realizei um jogo de mímica. As crianças deviam mimar a emoção que retiravam da casinha para que os colegas adivinhassem. Nesta atividade existiu muita vontade de participar, mesmo após terminar a atividade observei crianças a voltarem junto da casinha para jogarem com um colega.

Concluindo “A fase da vida com maior impacto é a infância, por serem experiências que irão acompanhar cada criança ao longo da sua vida e que definem hábitos emocionais” (Goleman, 2012), assim é importante que as crianças tenham consciência das suas emoções, como regulá-las corretamente e aprendam a lidar com os outros colegas e com as emoções dos mesmos.

13 de novembro

No dia 13 o foco foi o medo, optei por focar no medo para ligar à atividade do dia seguinte.

Do que estava planificado não implementei a leitura do livro sobre os medos, mas que será realizada numa outra semana.

Através da inserção da caixa dos medos para iniciar uma conversa sobre os mesmos observei que as crianças conseguem identificar sem dificuldade algo ou uma situação onde sentem medo. Para ficar com registos e para que as crianças pudessem expor e explicar como reagem quando estão com medo, pedi ao grupo que realizassem um desenho sobre os seus medos.

Durante a realização dos desenhos foi possível ver que as crianças mais próximas em termos de afetividade copiaram o desenho umas das outras, ou seja, não concretizaram o desenho do seu medo real.

Na conclusão do placar das emoções tentei colocar as crianças a fazerem a maioria do processo. Para que comecem a desenvolver a escrita optei por escrever o nome das emoções, que decidiram desenhar, num papel para que copiassem, o mesmo fiz com o título do trabalho. Na minha opinião ao desenharem as emoções

e associarem-nas a palavras, neste caso escreverem eles a palavra associada à emoção, estão a consolidar o seu vocabulário emocional, contribuindo para a regulação emocional e para a associação de figuras a palavras. O facto de copiarem a palavra está a permitir que o grupo comece a familiarizar-se com diferentes palavras, com as letras e com a forma correta de escrever as palavras.

De acordo com as OCEPE, “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito.”, ou seja, é importante incentivar as crianças a escreverem, mesmo que os seus primeiros esforços estejam longe de ser perfeitos. O processo de aprendizagem da escrita é gradual e implica a passagem por várias fases, desde rabiscos iniciais até à construção de palavras e frases completas. Desta forma, cria-se um ambiente positivo que favorece o desenvolvimento das suas competências e facilita a apropriação do código escrito de forma natural e progressiva.

Em suma, neste dia tentei trabalhar o medo e a expressão do mesmo através de um desenho. Ainda houve um momento para desenvolver a escrita.

14 de novembro

No último dia de estágio desta semana continuei a trabalhar o medo, mas de uma forma indireta.

Ligado às atividades anteriores decidi começar a manhã, depois dos ensaios de Natal e da rotina, por mostrar os desenhos que cada um fez. Neste momento cada criança foi ao pé da estagiária para falar sobre o que desenhou. Durante esta atividade perguntei a algumas crianças como reagem quando sentiam medo, algumas disseram que fugiam para o pé da mãe, que choravam,... Desta forma consegui que as crianças identificassem as suas reações quando têm de enfrentar o medo. De acordo com Isabel Leal (2008), o medo é uma emoção básica que tem um papel protetor, ajudando a criança a reconhecer e evitar situações de perigo. No entanto, para que esta emoção não se transforme em ansiedade, é fundamental que as crianças aprendam a expressá-la e a compreendê-la num ambiente seguro e acolhedor, como o da sala de pré-escolar.

Visto ser Dia Mundial da Diabetes e para mostrar às crianças que também já passei por situações que me deixaram com medo mostrei-lhes uma fotografia minha no dia em que fui internada com diabetes. Ao questionar as crianças sobre as emoções que conseguiam identificar através da fotografia muitas conseguiram associar a tristeza e o medo. Desta forma, percebo o quão bem já conseguem identificar emoções mesmo que seja através de uma fotografia.

Durante a atividade algo que me chamou à atenção foi a curiosidade que as crianças tiveram em ver a medição dos valores de glicemia. Quando lhes mostrei a gotinha de sangue ficaram tão entusiasmados que saíram dos lugares e colocaram-se todos em cima uns dos outros.

Em suma, ao partilharem os seus desenhos e conversarem sobre os seus medos as crianças aprendem a expressar emoções num ambiente seguro, promovendo a autorregulação emocional e a construção de autoconfiança. A introdução de uma experiência pessoal, como a fotografia do internamento, reforça a ligação emocional e facilita a empatia, permitindo que as crianças compreendam melhor as emoções de tristeza e medo através de situações reais.

Além disso, a curiosidade demonstrada pelas crianças ao observar a medição da glicemia sublinha a importância de promover o envolvimento ativo. Este entusiasmo potencia a aprendizagem através da exploração e da observação direta, contribuindo para o desenvolvimento da consciência emocional e do interesse pelo bem-estar, tanto próprio como dos outros.

2.2.1.2. Reflexão semanal

Reflexão global: Durante a semana de 10 a 14 de novembro, foquei-me no desenvolvimento emocional das crianças, trabalhando principalmente as emoções, como o medo. Através de atividades como o magusto, a dramatização de emoções e o uso da caixa dos medos, as crianças tiveram oportunidade de identificar e expressar os seus sentimentos e as suas emoções. Também trabalhei a expressão escrita no placar das emoções, incentivando as primeiras tentativas de escrita. No Dia Mundial da Diabetes, compartilhei uma experiência pessoal para promover a empatia e a identificação de emoções. De forma geral, criei um ambiente acolhedor onde as crianças puderam explorar e refletir sobre as suas emoções, reforçando a autoconsciência e a regulação emocional.

Relativamente à minha prática sinto que ainda existe muita coisa para melhorar. Ainda sou muito retraída com as crianças, preciso de encontrar formas mais dinâmicas para os manter focados. Nas atividades de mímica/ dramatização sinto que as crianças estão mais empenhadas, assim como nas atividades em que lhes mostro o concreto.

Esta semana deparei-me com uma situação menos positiva, durante a atividade de mímica uma das crianças começou a fazer mímica totalmente do oposto que lhe foi dito ao ouvido para fazer. A primeira reação foi repreendê-la porque estava a fazer uma expressão de nojo quando lhe disse que devia parecer satisfeito porque comeu algo que gosta muito. A criança assustou-se e começou a chorar, nesse momento fiquei sem reação e a sentir-me culpada, mas a educadora acalmou a criança e no final antes de irem para o lanche falei com a criança e pedi-lhe desculpa para que não se retraia em atividades futuras.

Outra situação que me deixou confortável durante esta semana foi o aumento da interação da criança sinalizada com espectro de autismo comigo. Durante algumas atividades veio sentar se ao meu lado ou mesmo ao meu colo.

Para concluir sinto que houve dias em que estive mais à vontade, mas também tive dias que estava retraída. Com a ajuda da educadora tenho conseguido evoluir.

2.2.2. Semana 25 de novembro a 28 de novembro

Ao longo desta semana, desenvolvemos atividades alinhadas com a época natalícia e com o projeto de investigação centrado nas emoções. No dia 25, trabalhamos a consciência fonológica através da exploração do poema “O Natal está a chegar” e do jogo “Palavras que rimam com o meu nome”, promovendo a discriminação de sons, enquanto incentivámos a grafomotricidade com o registo de palavras nos cadernos. No dia 26, realizámos a visualização da história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal, explorando valores como a empatia e a solidariedade, culminando na construção da Árvore dos Desejos, atividade que permitiu que as crianças identificassem e expressassem emoções associadas aos desejos que partilharam para os colegas, reforçando o reconhecimento e a valorização das emoções, em estreita com os objetivos do projeto de investigação. No dia 27, introduzimos o conceito de adição e subtração de forma lúdica, utilizando um poema sobre quantidades e uma caixa surpresa com elementos natalícios, permitindo que as crianças resolvessem desafios do quotidiano enquanto reforçavam a contagem. No dia 28, retomamos a construção da árvore dos desejos.

2.2.2.1. Reflexões diárias

25 de novembro

Durante as atividades do período da manhã as crianças foram mostrando alguma facilidade em identificar as palavras que rimavam com o seu nome, existiram crianças que conseguiram mesmo identificar outras palavras que não estavam nos cartões que lhes foram dados.

A situação a que dou mais ênfase e que me chamou mais à atenção foi durante a exploração do poema. Um das crianças nas últimas quadras conseguia identificar a palavra que rimava antes de eu acabar de ler o verso.

A capacidade das crianças para identificar palavras que rimam com o seu nome ou até mesmo criar associações fora dos cartões dados demonstra que estão a explorar ativamente os sons da língua. Este comportamento está diretamente relacionado com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, promovido

nas OCEPE, que sublinha a necessidade de atividades que estimulem a exploração lúdica dos sons da língua, como rimas, aliterações e jogos de palavras.

O momento em que uma criança conseguiu antecipar a palavra que rimava com a do verso anterior durante a leitura de um poema reflete uma atenção ativa e uma sensibilidade ao ritmo e às estruturas da linguagem.

Ainda durante a manhã outra situação que cativou a minha atenção foi a motivação e a autonomia das crianças em preencher o quadro das emoções, como a rotina estava a prolongar passei esse momento, mas houve uma criança que questionou de imediato porque motivo não o fizemos. Por esse motivo aqueles que mostraram interesse em identificar a sua emoção naquele dia tiveram a oportunidade de o fazer.

Em relação a este quadro, tenho dado liberdade às crianças de alterarem a sua emoção ao longo do dia pois muitas já percebem que num momento estão felizes, mas noutra já podem estar a sentir algo diferente, daí terem liberdade de alterar a emoção sempre que sentirem necessidade de o fazer.

Por fim, neste dia como existiram ensaios de natal e não houve clube das expressões a atividade de construir a história deles não se concretizou, por esse motivo a planificação de quinta-feira sofrerá alterações.

26 de novembro

No período da manhã as crianças visualizaram a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” através de fantoches. Relativamente ao vídeo, na minha opinião era um pouco longo para as crianças, deveria ter feito pausas para falar com eles sobre as personagens que iam aparecendo. Apesar disso percebi que o grupo estava a gostar da história e estiveram sempre envolvidos.

Quando a história terminou achei curioso que uma das meninas antes de um fazer qualquer pergunta referiu que o lobo mau também foi bom com o pai natal. Com esta intervenção observei que a criança fez a ligação desta personagem e nesta história com a mesma na história dos três porquinhos e da capuchinho vermelho. Assim que referiu isto as outras crianças começaram a recontar algumas partes das outras histórias onde o lobo foi mau.

Este episódio é significativo por vários motivos. Primeiro, evidencia o raciocínio e a generalização, a criança ao mostrar que é capaz de identificar padrões narrativos, como a presença do lobo mau em diversas histórias tradicionais. Em segundo lugar, reflete sobre a construção da moralidade, uma vez que, ao identificar o comportamento do lobo, a criança demonstrou uma tentativa de compreender valores e interpretar ações em diferentes contextos. Além disso, ao recontar partes das histórias, as crianças praticam competências fundamentais como a sequencialidade, o vocabulário e a expressão verbal.

Outro aspeto que quero salientar é a facilidade que a maioria das crianças teve ao desejarem algo a um dos colegas. É curioso que a maioria desejou felicidade aos outros, existiram poucas crianças que tenham referido brinquedos. O facto de a maioria das crianças desejar felicidade aos colegas, em vez de se focarem em objetos como brinquedos, é um indicador importante do desenvolvimento da consciência social e emocional nesta faixa etária. Este comportamento reflete a capacidade das crianças de compreender e valorizar as emoções e o bem-estar dos outros, indo além de interesses individuais.

Relativamente às atividades, a árvore não ficou concluída. Neste dia realizámos apenas as bolas com o desejo escrito, em cada uma as crianças fizeram um pequeno desenho para o colega a quem desejaram. Em relação à árvore, por sugestão da educadora usámos a árvore que o grupo estampou com as mãos na semana anterior em vez de realizarem uma nova.

Uma das atividades, neste caso o desenho no caderno sobre a prenda que gostavam de dar ao Pai Natal, não estava na planificação. Durante a manhã lembrei-me que eles podiam representar através de um desenho a prenda que gostariam de dar ao Pai Natal visto que ninguém dá prendas ao Pai Natal (relacionado com a história). Depois de um pequeno diálogo cada um fez o seu desenho, assim que terminavam mostravam para eu legendar os seus presentes.

Sobre a minha intervenção, neste dia fiquei um pouco mais nervosa e que se evidenciou pois fui observada pela professora Cátia.

27 de novembro

Neste dia tentei que a manhã fosse mais leve para que as crianças estivessem mais calmas antes do concerto da PSP.

Visto que o grupo viu os polícias no momento em que foram à casa de banho, quando voltaram à sala peguei no tema para falar um pouco com eles sobre a profissão, sobre o que fazem os agentes.

Falar com crianças de 5 anos sobre profissões, como a de polícia, é uma oportunidade educativa que contribui para o desenvolvimento de várias competências e para a sua compreensão do mundo. Esta conversa permitiu explorar a função social da profissão, os valores que lhe estão associados e o papel que os agentes desempenham na comunidade, ao mesmo tempo que desperta a curiosidade das crianças.

Abordar este tema ajuda as crianças a entenderem o conceito de serviço à comunidade e o papel das autoridades na promoção da segurança e da ordem. Relativamente a este aspeto percebi que algumas crianças tinham a plena consciência de alguns trabalhos que os polícias podem fazer, como “cortar” uma estrada em caso de acidente como foi referido.

Na atividade da caixa mágica, antes de iniciar a atividade com o poema, coloquei o chefe do dia e o restante grupo a fazer um pequeno jogo de adivinhas, ou seja, o chefe teve a oportunidade de ver o que estava dentro da caixa, mas os restantes colegas tinham que adivinhar o que era através das pistas e gestos dados pelo chefe do dia.

Depois desse pequeno jogo inseri o poema, mas como as crianças estavam tão envolvidas e já estavam a dispersar li apenas algumas estrofes e alterei a dinâmica, ou seja, adaptei a forma como abordei o poema para que conseguisse que as crianças participassem e não fossem meros espetadores que apenas respondiam. Desta forma, não completava o poema e retirava apenas os objetos para que fossem eles a contar e adicionava mais algumas questões como “Se a x comer uma bolacha quantas ficam no prato?” e assim sucessivamente de forma a realizarem a contagem decrescente.

No momento das bolachas permiti que as crianças comessem as mesmas para identificarem um sabor que alguns já tinham experimentado, o gengibre. Enquanto o chefe as distribuía desafiei-o a contar quantas dava e quantos colegas não comeram visto que naquele dia eram 16, por exemplo. Na minha opinião esta atividade foi bastante dinâmica para eles, senti que estavam felizes enquanto fazíamos as contagens. Também houve um momento de diversão, quando o chefe tirou o sino da caixa e começou a fazer som com ele. As crianças nesse momento estavam em êxtase.

Em suma, a manhã correu bem. Apesar de ter feito apenas uma atividade sinto que as crianças aprenderam, mas também tiveram o seu momento de brincadeira enquanto o faziam.

Antes da atividade iniciar percebi que uma criança estava a fazer a ordem decrescente e peguei nessa oportunidade para lhe pedir para a realizar por escrito no quadro. Neste momento tive a ajuda da educadora para desenvolver mais esta oportunidade que surgiu. As restantes crianças foram envolvidas fazendo o mesmo, mas recorrendo aos seus dedos e à contagem decrescente em voz alta.

28 de novembro

Durante esta manhã como foi referido na segunda-feira não dei continuação à construção da história como estava planeado pois não se realizou o clube de expressões. Assim e como as crianças estavam muito agitadas concluí a árvore dos desejos, pois ainda iriam ter aula de expressão musical.

No momento em que concluí a árvore dos desejos houve crianças que mostraram vontade em ajudar a colar as bolas de Natal que fizeram. Com esta atitude consegui perceber a vontade de serem úteis nas atividades, de serem eles a fazerem tudo o que envolve expressão plástica.

Enquanto o grupo brincava nas áreas que escolheram, na mesa das artes eu terminava a árvore e, entretanto, ajudei a educadora e a auxiliar a recortar figuras para os trabalhos de Natal.

No fim da manhã o grupo teve aula de expressão musical onde ensaiaram as suas músicas de Natal juntamente com o outro grupo de 5 anos.

2.2.2.2. Reflexão semanal

Esta semana foi marcada por atividades relacionadas com a temática do Natal, proporcionando momentos de aprendizagem integrados e lúdicos. As crianças demonstraram grande entusiasmo tanto nas atividades planeadas como nas dinâmicas que surgiram espontaneamente. A exploração do poema “O Natal está a chegar” destacou-se pelo envolvimento dos participantes, especialmente na identificação de rimas. Algumas crianças revelaram uma sensibilidade linguística apurada, conseguindo até antecipar palavras rimadas. A dinâmica de identificar rimas com os nomes mostrou-se muito eficaz, incentivando a criatividade e a atenção aos sons da língua, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica.

Outro momento significativo foi a atividade com a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”. Uma das crianças surpreendeu ao associar o lobo desta história ao lobo de narrativas tradicionais como “Os Três Porquinhos” e “Capuchinho Vermelho”. Esta associação revelou a capacidade do grupo em fazer conexões narrativas e refletir sobre os valores morais das personagens, destacando a importância de promover momentos que incentivem a expressão verbal e o raciocínio crítico.

As atividades ligadas à matemática, como a “Caixa misteriosa”, também foram muito marcantes. A interação prática com o poema e os objetos na caixa, aliada a questões envolvendo contagens e operações simples, manteve o grupo atento e envolvido. A adaptação da dinâmica ao momento mostrou-se essencial para permitir uma participação mais ativa das crianças e reforçou a importância de ajustar estratégias conforme as necessidades do grupo.

Houve também situações espontâneas que enriqueceram a semana, como o uso do quadro das emoções. A liberdade dada às crianças para registarem e alterarem as suas emoções ao longo do dia ajudou-as a refletir sobre os seus sentimentos, promovendo a autoconsciência e a autorregulação emocional. Outro destaque foi a construção da árvore dos desejos, onde se verificou uma grande vontade por parte das crianças de contribuir ativamente. A participação neste processo reforçou a sua autonomia e o sentimento de pertença ao grupo, ao mesmo tempo que evidenciou a importância da cooperação.

No geral, a semana foi muito produtiva e cheia de aprendizagens significativas. Houve um equilíbrio entre atividades planeadas e momentos espontâneos, permitindo que as crianças participassem de forma ativa e motivada. No entanto, a agitação do grupo, comum nesta altura do ano, mostrou a importância de ajustar as estratégias para captar e manter o foco das crianças. Momentos mais pausados e de diálogo revelaram-se essenciais para reforçar valores como empatia, respeito e cooperação. Foi uma semana que evidenciou a importância de uma prática pedagógica flexível, onde a observação e a resposta às necessidades do grupo são fundamentais para o sucesso das atividades realizadas.

2.2.3. Semana 6 de janeiro a 9 de janeiro

Ao longo desta semana, desenvolvemos um conjunto de atividades articuladas com o projeto de investigação sobre as emoções, fomentando a expressão e identificação emocional no grupo. No dia 6, realizámos uma visita à ACAPO no âmbito do Dia Mundial do Braille, sensibilizando as crianças para a diversidade e inclusão, e no regresso trabalhamos o livro “Coração de Inverno” para refletir sobre a amizade e a ajuda, promovendo o debate sobre como poderiam ajudar pessoas com necessidades específicas. No dia 7, explorámos a história “Vamos falar sobre dias difíceis?”, que serviu de ponto de partida para identificar emoções menos habituais, utilizando a caixa das emoções e realizando um espelho emocional, permitiu às crianças reconhecer e expressar emoções e sentimentos associados a dias difíceis. Durante a tarde, modelaram pequenos objetos para oferecer a alguém especial, promovendo a empatia e o cuidado pelo outro. No dia 8, trabalhamos a história “Respeitem-se! E tratem-se bem” através do jogo “Círculo do respeito”, onde as crianças partilharam gestos e palavras gentis, culminando na construção da caixa dos gestos bons com desenhos e palavras escolhidas pelas próprias crianças, fortalecendo o reconhecimento de comportamentos positivos e a comunicação emocional. No dia 9, explorámos a expressão corporal e a dança através do jogo “As cores das emoções”, onde cada cor representava uma emoção e o movimento corporal permitiu a sua representação, seguido do jogo “A roda das emoções”, fomentando a capacidade de identificação, expressão e regulação emocional.

2.2.3.1. Reflexões diárias

6 de janeiro

Nesta manhã, os grupos de 5 anos realizaram uma visita à ACAPO para concretizarem atividades sobre o Dia Mundial do Braille. As crianças tiveram

contacto com os livros escritos em braille, ilustrações próprias para pessoas cegas, experimentaram a desenhar com vendas e sem vendas e ainda escreveram o seu nome em braille.

Na atividade em que as crianças tiveram que desenhar uma vez sem venda e uma segunda vez com venda, foi interessante observar que no momento em que tinham a venda as crianças sentiam-se perdidas e muitas tentavam espreitar. Foi uma atividade interessante para que as crianças percebam as dificuldades das pessoas com deficiência visual.

No meu grupo, a criança que estava ao pé de mim tentou que eu a ajudasse, ela questionou-me “Lara dizes-me onde está o papel?”, “Estou a conseguir fazer o desenho na folha?”, pois assim que colocou a venda ficou aflita porque não ia conseguir fazer o desenho. O seu primeiro instinto, nesta situação, foi tirar a venda. Para o meu projeto esta atividade foi bastante enriquecedora, pois consegui perceber a forma como as crianças da amostra lidaram com a dificuldade caso fossem cegos e como é os cegos se sentem perante atividades que para nós, pessoas com visão, não têm qualquer dificuldade, ou seja, de certa forma desenvolveram a sua consciência social.

No período da tarde deveria ter lido o livro “O Coração de Inverno”, mas devido a um incidente com o livro tive de encontrar uma alternativa. A alternativa consistiu em passar um vídeo da Porto Editora onde narravam a mesma história.

Depois da visualização da história, existiu um pequeno diálogo sobre a visita e o que fariam se vissem alguém com dificuldades.

Na última atividade foi curioso ver a tentativa por parte de algumas crianças em escrever o seu nome em braille.

Apesar de não escreverem corretamente, com as suas tentativas foi perceptível que todos sabiam que deveriam fazer pontos para escrever o seu nome em braille.

Outra situação que chamou a minha atenção ocorreu assim que o grupo acordou da sesta. A criança, pertencente à minha amostra, acordou e veio de imediato ter comigo para referir que acordou com muita vontade de ajudar toda a gente. A meu ver a atividade da manhã ajudou-a a perceber que ajudar as pessoas é algo bom e que o faz sentir útil na sociedade.

7 de janeiro

Iniciei este dia com a atividade da caixa das emoções, cada uma das crianças retirou um colar, com uma emoção ilustrada, aleatoriamente. Esta atividade pareceu-me cativar o grupo, pois alguns mostraram interesse em mimar a emoção que lhes calhou para os restantes colegas.

Na leitura do livro optei por explorar mais as imagens e manter um diálogo com as crianças para os manter mais motivados, visto que é um grupo que gosta muito de conversar sobre o tema que estamos a trabalhar no dia. Nesta atividade

consegui ter a percepção da importância que os pais e os avós têm para as crianças quando as mesmas não estão bem e se apercebem disso. Esta observação foi possível, pois perguntei-lhes se pediam mimos num dia difícil e se sim a quem pediam, a maioria respondeu à mãe, uma das crianças referiu a avó e outra referiu que não pedia a ninguém, estas respostas mostram o quão desenvolvidas estão emocionalmente para terem a capacidade de perceberem que estão mais tristes ou num dia menos bom e que devem pedir ajuda a quem se sentem mais à vontade. Outro aspeto que me cativou foi a capacidade de perceberem quando os pais também estão num dia difícil. É importante as crianças terem essa percepção e arranjam maneiras de ajudar, como foi referido por algumas crianças.

Ainda durante a manhã, enquanto brincavam livremente, reparei na forma como uma das crianças estava a colorir o desenho. À volta da delimitação do desenho estava a pintar, mas por fora. Ao questionar a criança o porquê de estar a colorir assim, pois parecia-me uma tentativa de fazer sombra, a mesma respondeu que era a sombra do boneco. Achei interesse a criança ter essa capacidade para perceber como é uma sombra e como é que a pode fazer no desenho.

A atividade, a meu ver, mais positiva foi a exploração da massa modelar e a criação de um objeto para melhorar o dia das crianças ou de outra pessoa. Nesta atividade comecei por deixá-los explorar a pasta, e em seguida fizeram os objetos. Foi curioso a variedade de significados que existiram para as criações, uma das crianças fez uma cidade, outra fez uma pizza referindo que se lhe dessem uma pizza de *pepperoni* iriam melhorar o seu dia, e mais do que uma criança modelou um boneco de neve. Conforme acabavam pedi-lhes que fizessem a inicial do seu nome.

Para concluir outra situação que me fez refletir ocorreu na atividade do espelho. Eu pedi que as crianças fizessem a expressão facial quando estão felizes, tristes e com raiva. Uma das crianças do grupo não fez qualquer expressão quando chegava a sua vez de o fazer ela passava de imediato o espelho ao colega, ou olhava apenas para o espelho sem qualquer expressão. O facto de reagir assim à atividade mostra a dificuldade que tem em demonstrar os seus sentimentos e emoções, esta situação já tinha ocorrido quando estavam a mimar as emoções, ou seja, foi das poucas que não teve muito interesse em fazer a atividade sugerida pelos colegas.

8 de janeiro

Neste dia a professora Cátia foi observar-me. Como aconteceu na última vez não me senti nervosa.

A pedido das crianças voltámos a tirar uma emoção, aleatoriamente, da caixa das emoções para que cada um fosse uma emoção diferente da do dia anterior. Com este pedido por parte do grupo percebi que uma atividade mais simples os cativou bastante. Para mim isso foi crucial, pois permite que eles conheçam outras

emoções para além das “básicas” e desenvolve nos mesmos o reconhecimento de diferentes emoções em si mesmos.

Nesta manhã falámos de respeito, deveria começar com a leitura do livro, mas como as crianças estavam a gostar bastante de debater o tema e contar situações do seu dia a dia relacionados com o respeito, deixei um pouco o livro de lado e peguei no que as crianças iam dizendo para continuar o diálogo. A leitura do livro não foi concluída não apenas pelo entusiasmo das crianças, mas também pela sua dispersão. Este aspeto é algo a mudar no futuro, manter as crianças muito tempo na manta deixa-os mais dispersos, sinto que começam a cansar-se de estar sempre no mesmo sítio.

Ainda na manta tentei passar ao jogo “círculo do respeito” para se voltarem a concentrar. O jogo consistia em dizer algo gentil ao colega que lhes calhava aleatoriamente. Na minha opinião, esta atividade resultou bem com este grupo apesar de anteriormente já estarem um pouco dispersos. Eu sinto que as crianças gostaram da atividade, pois pediram-me para voltar a repetir, mas podendo dizer palavras gentis a um colega à escolha. Esta atividade foi importante para que as crianças entendam a importância de dizer palavras gentis aos colegas, de ser bom para as pessoas que conhecem e, também, para não sentirem vergonha de expressarem essas palavras.

Para complementar a atividade cada criança realizou um desenho sobre uma boa ação para mais tarde oferecer a um colega ou a outra pessoa que conhecesse. Nesta atividade as crianças diversificaram bastante, existiram algumas que se desenharam a si próprios a ajudar outro colega, alguns desenharam-se a brincar com os amigos mais próximos, entre outros. Para terminar pedi ainda a algumas crianças que dissessem uma palavra gentil para construirmos um cartaz de palavras gentis, nesta atividade algumas crianças necessitaram de alguma ajuda para conseguir perceber e identificar palavras gentis. Em relação ao cartaz existiu um pequeno percalço, devido à chuva intensa neste dia o cartaz molhou-se e borrou algumas palavras, para não perder a atividade voltei a realizar um.

Fiquei bastante contente com estas atividades, pois sinto que consegui desenvolver a empatia, estimular a sua autoestima, promover valores éticos, entre outros. Mais tarde, a educadora colocou os desenhos do grupo no placar no exterior da sala juntamente com um cartaz com as palavras gentis que cada um disse, fiquei muito contente com o trabalho que as crianças realizaram e a sua finalidade. Desta forma existiu uma cooperação entre as atividades planeadas por mim e a finalidade que a educadora deu aos desenhos, esta cooperação é fundamental para existir uma continuidade e coesão das aprendizagens. Existe desta forma um ambiente harmonioso e uma valorização do trabalho em equipa.

9 de janeiro

Considerando que, neste dia, as crianças tiveram expressão físico motora, optei por realizar jogos conhecidos das crianças mas adaptados ao tema das emoções.

No jogo “a roda das emoções”, inicialmente disse às crianças que podiam atirar o balão a um colega à sua escolha e quando parasse a música esse colega mimava a emoção que eu referisse. Percebi que essa estratégia não estava a resultar, pois o balão não alcançava as crianças do outro lado da roda, as crianças saíam da roda e a maioria ia tentar apanhar o balão, e começaram a dispersar bastante com a confusão. Desta forma, optei por recorrer a outra estratégia. Na segunda vez as crianças tinham de ir passando o balão ao colega que estava ao seu lado, com esta correção o grupo ficou mais calmo e já estava a realizar o jogo como era pretendido.

No segundo jogo, as crianças tinham fitas de várias cores que representam diferentes emoções. Neste jogo as crianças entenderam bem o que deveriam fazer. Também existiu alguma agitação, mas permiti que houvesse mais liberdade e dispersassem mais para voltarmos à sala.

Na sala deixei que as crianças fizessem um último jogo à sua escolha. O grupo escolheu jogar ao jogo do lenço usando o balão.

2.2.3.2. Reflexão semanal

Esta semana foi inteiramente dedicada ao trabalho às emoções, com um foco especial na autorregulação e na consciência social das crianças. As atividades planeadas permitiram explorar a perceção emocional, o reconhecimento das próprias emoções e das dos outros, bem como a valorização de ações que promovem a empatia, a inclusão e o respeito.

As dinâmicas realizadas tiveram um impacto muito positivo no grupo. A visita à ACAPO e as atividades relacionadas com o Dia Mundial do Braille foram essenciais, oferecendo às crianças uma oportunidade de compreender as dificuldades das pessoas com deficiência visual. Este contacto permitiu-lhes não só desenvolver empatia como também refletir sobre a importância de ajudar os outros.

Ao longo da semana, atividades como a caixa das emoções, a exploração de histórias e os jogos focados nas emoções ajudaram as crianças a reconhecer e expressar os seus sentimentos de forma mais consciente. O uso de histórias como “Vamos falar sobre dias difíceis?” e “Respeitem-se! E tratem-se bem” incentivaram a reflexão sobre experiências pessoais e a partilha de sentimentos, reforçando a capacidade de comunicar emoções e compreender as dos outros.

Os momentos criativos, como a modelagem de objetos ou a criação de desenhos e cartazes, foram igualmente enriquecedores. As crianças mostraram grande imaginação e trouxeram interpretações pessoais para as tarefas propostas, como criar objetos que poderiam melhorar o dia de alguém ou desenhar boas

ações. Estas atividades não só estimularam a criatividade como também reforçaram valores éticos e sociais, demonstrando a importância de pequenos gestos no dia a dia.

Os jogos realizados, especialmente aqueles com maior interação física, proporcionaram um equilíbrio entre o movimento e a aprendizagem emocional. Apesar de alguns desafios iniciais, como a dispersão ou as dificuldades em compreender certas regras, com os ajustes realizados nas estratégias foi possível que as atividades atingissem os seus objetivos. Estas dinâmicas mostraram-se eficazes para ajudar as crianças a regular as suas emoções em momentos de maior agitação e a reconhecer a importância de palavras e ações gentis.

Autores como Lev Vygotsky destacam a importância da interação social no processo de aprendizagem. As atividades que incentivaram o diálogo, a partilha de histórias e a cooperação entre as crianças alinham-se com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde as aprendizagens ocorrem com o apoio de pares ou de um adulto mediador. Estas interações foram essenciais para desenvolver a consciência social e fortalecer os laços entre as crianças, promovendo um ambiente de respeito mútuo. Já a educação emocional, de acordo com autores como Daniel Goleman, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a compreender, gerir e expressar as suas emoções. Atividades que promovem a autorregulação emocional e a consciência social, como as realizadas esta semana, permitem às crianças desenvolver competências fundamentais, incluindo empatia, cooperação e resolução de conflitos. Estas competências não só contribuem para um ambiente mais harmonioso na sala de aula, como também têm impacto no seu bem-estar e sucesso futuro.

De uma forma geral, esta semana foi extremamente positiva e significativa. As crianças demonstraram a forma como lidam com as emoções, e desenvolveram competências essenciais como a autorregulação, a empatia e a cooperação. A continuidade entre as atividades e a valorização do trabalho em equipa, incluindo a colaboração com a educadora, foram aspetos fundamentais para o sucesso desta semana. Acredito que estas experiências contribuíram para o desenvolvimento emocional das crianças e reforçaram a minha prática pedagógica, mostrando a importância de criar um espaço seguro e acolhedor onde as crianças se sintam livres para explorar e expressar as suas emoções.

2.3. Reflexão global da PES em Educação Pré - Escolar

Ao longo de 13 semanas estive em estágio na Associação Dr. Alfredo Mota sob a orientação da educadora cooperante Raquel Santos, com um grupo de 17 crianças de 5 anos.

De uma forma geral sinto que existiu um desenvolvimento positivo da minha parte ao longo do estágio. Nas primeiras semanas de estágio estava mais recatada, com menos confiança em conduzir o grupo, mas a partir da segunda semana de novembro, na minha opinião, comecei a estar mais segura com o grupo. Outro aspeto que sinto que fui desenvolvendo de forma positiva foi a flexibilidade, sempre que era necessário existirem alterações na planificação não me sentia perdida por isso e tentava adaptar-me da melhor forma. Algo que não esperava conseguir era a capacidade de resolver as situações no momento, ou seja, quando ocorria algo inesperado, mas provei o contrário a mim mesma, por exemplo quando perdi um cartão de rimas e recorri a outro trabalho que continha uma palavra que rimasse com a que tinham em mãos.

Com o grupo, desde o início de estágio, mantive uma boa relação com todos, sinto que sempre me respeitaram e houve sempre muito carinho e empatia entre nós. O facto de ter um grupo mais calmo, nem sempre pois são crianças e têm muita energia, ajudou-me a que a experiência fosse positiva. Existir este elo fez com que me sentisse mais segura e à vontade para comunicar com eles, para que eles sentissem confiança em mim. Visto que sou uma pessoa mais tímida pensei que seria mais difícil criar ligação com eles, mas ocorreu totalmente o oposto. É um grupo que me marcou imenso pela positiva.

Relativamente à minha relação com a educadora, reflito de igual forma o mesmo que refleti sobre a relação com as crianças. O facto de existir uma boa relação entre nós, o sentir-me à vontade para a questionar e perceber que teria a sua ajuda sempre que precisasse deixou-me mais segura e com mais confiança, pois sempre tive o apoio da mesma. Senti sempre que me ajudou em tudo o que podia, que me manteve a par das situações importantes para conhecer as crianças, e que fez o que podia para me ajudar a melhorar ao longo da minha prática. Existir esta relação foi crucial para a minha motivação estar sempre presente.

Com a auxiliar também existiu sempre uma boa relação. Desde o primeiro dia que me senti acolhida pela mesma. Senti sempre da sua parte vontade em ajudar-me no que estava ao seu alcance.

Aspetos que acho que deveria melhorar partem mais da minha personalidade, não ficar tão nervosa em determinadas situações, encontrar outras estratégias para manter o grupo motivado e atento nos momentos de leitura de histórias, sentir-me mais confiante e acreditar mais em mim. Em relação à implementação das atividades sinto que não devia manter o grupo tanto tempo sentado na manta,

deveria diversificar mais as atividades, pois tentei ir sempre ao encontro daquilo que o grupo sentia mais motivação em fazer.

A realização deste estágio foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura educadora, o facto de ser mais tempo do que na licenciatura permitiu que houvesse outro tipo de ligação com as crianças, com a educadora e com a auxiliar. Durante estas semanas senti que evoluí, aprendi bastante com as crianças, com a educadora e com outras colegas.

3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvida na Escola Cidade de Castelo Branco pertencente ao Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, teve uma duração de catorze semanas, decorrendo entre os dias 20 de fevereiro de 2025 e 5 de junho de 2025, existindo interrupções letivas no mês de abril, nomeadamente, as férias da Páscoa.

A PES em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico constituiu uma etapa essencial de aproximação à realidade profissional, permitindo articular o conhecimento teórico com a ação educativa em sala de aula. Segundo Ponte (2012), “a prática profissional é um espaço de articulação entre o saber e o saber-fazer, permitindo ao futuro professor aprender a ensinar com e nos contextos reais”, sendo por isso relevante o primeiro momento de apresentação à coordenação de estabelecimento e à turma, o que facilitou a integração e o início de uma relação de confiança com os alunos. Posteriormente, seguiram-se duas semanas de observação ativa e de recolha de informação, durante as quais se procurou conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, o funcionamento da turma e as práticas da professora cooperante, elementos imprescindíveis para fundamentar a intervenção e planificação. Como defende Oliveira-Formosinho (2009), a observação em contexto real “é um processo estruturante na formação de professores, sendo condição essencial para o planeamento de uma prática ajustada ao contexto”. Este período permitiu definir as bases de organização do projeto de prática, preparando a elaboração do projeto de estágio, assegurando intencionalidade e alinhamento com as necessidades do grupo e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que valoriza a autonomia, a responsabilidade e o desenvolvimento integral (DGE, 2018, p.15). A partir da quarta semana, iniciámos a implementação de unidades didáticas, num processo que, segundo Roldão (2007), deve ter em vista uma prática reflexiva e consciente, sendo o professor “um profissional que interpreta, decide e age intencionalmente”.

A prática decorreu ao longo de três dias por semana, de terça a quinta-feira, conforme o horário da turma e da professora cooperante, permitindo a continuidades das aprendizagens e o acompanhamento sistemático dos alunos, consolidando o desenvolvimento de uma prática fundamentada e responsiva.

Tabela 5 - Horário em PES em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tempo	Terça	Quarta	Quinta
09.00 – 10.00	Inglês (coadjuvação)	Português	Estudo do Meio

10.30 – 11.00	Português (Biblioteca)	Português	Matemática
11.00 – 12.00	AEC	Matemática	Matemática
12.00 – 13.30	Almoço		
13.30 – 14.30	Matemática	Matemática	Educação Artística
14.30 – 15.30	Apoio ao Estudo	Educação Física	Inglês (coadjuvação)
15.30 – 16.00	Intervalo		
16.00 – 17.00	Educação Artística		

A organização semanal da prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu de forma estruturada e colaborativa, garantindo a coerência e intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Oliveira – Formosinho, o planeamento deve articular-se com as necessidades reais dos alunos, permitindo ao professor “planear com intencionalidade e flexibilidade, ajustando-se ao contexto e ao ritmo da turma”. Neste sentido, a professora cooperante disponibilizava os conteúdos com cerca de quinze dias de antecedência, garantindo o alinhamento com as necessidades dos alunos, o percurso de aprendizagem definido e os momentos de avaliação e atividades propostas pela escola. Após a elaboração das unidades didáticas, estas eram entregues à professora cooperante e aos professores supervisores com aproximadamente uma semana de antecedência, permitindo a sua análise, discussão e reformulação. Esta dinâmica de planificação e reflexão contribuiu para uma prática flexível e ajustada ao contexto.

Tabela 6 - Temas e respetivas semanas abordados na PES

Semana	Tema
1	Apresentação nas escolas
2	Observação
3	Observação
4	A água e as suas transformações
5	Os exploradores de missões
6	Primavera

7	Páscoa
8	Explorar
9	Jogos
10	Tesouro
11	Recordar
12	Primeiros Socorros
13	Dia da Criança
14	Dia Mundial do Ambiente

A tabela 6 apresenta a sequência temática semanal desenvolvida ao longo da prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando uma organização que articula as necessidades do currículo com datas festivas e temáticas centrais relevantes para os alunos. A primeira semana, contando apenas com um dia, foi dedicada à apresentação nas escolas, seguindo-se duas semanas de observação, fundamentais para recolher informação e compreender o funcionamento da turma. A partir da quarta semana, os temas passaram a ser definidos em articulação com os conteúdos em estudo e com momentos significativos do calendário escolar, garantindo a sua pertinência e motivação para os alunos. Assim, surgiram temas como a “Primavera”, que coincidiu com o início da mesma, integrando assim o acontecimento nas rotinas e interesses dos alunos, tal como defende Ponte (2012), que sublinha a importância de os temas serem ajustados ao contexto e aos interesses do grupo, garantindo a sua motivação e envolvimento no processo de aprendizagem.

Desta forma, a organização semanal dos temas na prática pedagógica permitiu assegurar uma ação educativa fundamentada e articulada, indo ao encontro do PASEO, que defende a promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas (DGE, 2018, p.24).

Os instrumentos utilizados ao longo da PES no 1º Ciclo do Ensino Básico assumiram um papel central na organização e desenvolvimento das aprendizagens. Os instrumentos do professor foram as unidades didáticas construídas previamente, sendo um guia estruturado do percurso de aprendizagem a realizar nos dias de prática, de acordo com os objetivos e conteúdos definidos, garantindo coerência com as Aprendizagens Essenciais. Segundo Pais (2012), “as unidades didáticas são concebidas como percursos de ensino e aprendizagem integrados, sustentados num tema central e num elemento integrador que articulam conteúdos, metodologias e avaliação”, sendo assim fundamentais para planear e implementar uma prática reflexiva e coerente. Estas unidades permitiram uma organização sequencial das atividades, garantindo que os conteúdos abordados correspondiam às necessidades dos alunos e ao percurso de aprendizagem

definido, onde as áreas de conhecimento foram articuladas de forma dinâmica a partir de um tema e elemento integrador.

De acordo com Pais (2012), a unidade didática configura-se como um conjunto articulado e sequenciado de aprendizagens, planejado para um período delimitado e orientado por um objetivo geral, permitindo a construção de aprendizagens significativas pelos alunos. O autor sublinha que a unidade didática organiza-se em torno de um tema integrador, a partir do qual se mobilizam conhecimentos e competências em diferentes áreas curriculares de forma articulada. Na sua constituição, é fundamental a definição de objetivos de aprendizagem claros, ajustados ao grupo e alinhados com as orientações curriculares, bem como à seleção e sequenciação dos conteúdos de forma a assegurar coerência interna e articulação entre áreas. Destaca-se, ainda, a importância de se preverem metodologias diversificadas e ativas, que promovam a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem, bem como a integração de atividades motivadoras e desafiantes que favorecem a construção de saberes. Por fim, a unidade didática deve contemplar estratégias de avaliação de caráter formativo e contínuo, permitindo monitorizar os processos dos alunos ao longo do processo.

Em suma, a unidade didática é construída com base numa abordagem interdisciplinar, centrada num tema e num elemento integrador escolhido em articulação. O processo inicia-se pela definição da capa com o título e a imagem representativa, estabelecendo o fio condutor para as aprendizagens da semana.

De seguida, são selecionados os conteúdos a abordar e as aprendizagens essenciais associadas, organizadas de forma a garantir a coerência entre objetivos, atividades e avaliação. A planificação das atividades tem como base a distribuição dos tempos letivos disponíveis e o desenvolvimento progressivo dos alunos, com foco na articulação entre as áreas curriculares.

O desenvolvimento do percurso de aprendizagem é sustentado pela taxonomia de Bloom, garantindo a utilização de verbos adequados ao nível dos alunos, desde tarefas mais simples até atividades de criação.

A unidade termina com o desenvolvimento de um quadro explicativo e um mapa conceptual, de forma a clarificar o elemento e o tema integrador, vocabulário chave, recursos e estratégias de avaliação. O processo demonstra uma construção intencional, reflexiva e centrada no aluno.

Quanto aos instrumentos dos alunos, foram utilizados guiões de aprendizagem, construídos a partir das unidades didáticas, contendo desafios interligados com o tema integrador da semana. Estes guiões incluíam verbos a utilizar e a saber, vocabulário específico a aprender e tarefas a realizar, promovendo a motivação inicial. Este tipo de instrumento, como destaca Pais (2012), “implica ativamente os alunos no seu processo de aprendizagem, favorecendo a integração de conteúdos e o desenvolvimento de competências”.

Desta forma, os guiões funcionaram como facilitadores de trabalho autónomo e como suporte de motivação.

3.1. Caracterização do Contexto Educativo

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco (AENACB) integra vários estabelecimentos de ensino desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário e Profissional, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada às necessidades da comunidade educativa local. O Projeto Educativo 2021 – 2024 define os princípios, valores e estratégias do agrupamento, orientando-se por seis princípios fundamentais: qualidade educativa, cidadania e participação, saber e saber-fazer, equidade social, inclusão e respeito pela diferença, e cooperação e abertura ao meio. Este projeto visa consolidar uma escola aberta, inovadora e atrativa, assente em valores como justiça, cooperação, diálogo e valorização do mérito e da cultura de exigência, enquanto promove a participação dos encarregados de educação e a ligação ao meio envolvente.

O agrupamento é constituído por diversas escolas, incluindo a Escola Básica e Jardim de Infância Cidade de Castelo Branco, local onde decorreu a prática pedagógica, oferecendo Educação Pré-Escolar ao 3º Ciclo. O AENACB beneficia de um conjunto de recursos educativos e culturais que podem ser mobilizados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Destacam-se a Biblioteca Municipal e as bibliotecas escolares equipadas de forma a promoverem atividades de leitura e apoio ao estudo; Instituições de Ensino Superior com as quais permite parcerias académicas e projetos educativos; Museus e Espaços Culturais locais relevantes para a dinamização de atividades culturais, incutindo o espírito criativo, bem como competências sociais; Infraestruturas desportivas como o complexo de piscinas municipais, o estádio municipal e diversos pavilhões desportivos que permitem o desenvolvimento de atividades físicas; e por fim, Associações e parcerias locais como a CPCJ, Juntas de Freguesia, a Câmara Municipal, entre outras que promovem programas de inclusão e formação.

Este agrupamento valoriza a participação em projetos como Eco-Escolas e Erasmus +, promovendo uma educação para a cidadania e sustentabilidade, enquanto fomenta a diversidade de experiências educativas ajustadas às necessidades dos alunos.

A oferta educativa do agrupamento contempla os três ciclos do ensino básico, o ensino secundário e o ensino profissional. No 1.º ciclo, os alunos beneficiam de atividades extracurriculares, enquanto os alunos dos 2.º e 3.º ciclos têm a possibilidade de frequentar o ensino articulado de música, em parceria com o conservatório. No ensino secundário, a Escola Secundária Nuno Álvares disponibiliza cursos científico-humanísticos e o curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde.

O AENACB valoriza o desenvolvimento integral dos seus alunos, promovendo atividades extracurriculares através de diversos clubes, que fomentam a socialização, o interesse por temáticas atuais e a prática de atividade física. Entre estes, destacam-se o Clube de Música e Percussão, o Clube de Jornalismo, o

Clube da Ciência, o Clube de Robótica, o Clube de Leitura e Escrita Lúdica, o Clube de Dança, entre outros.

Os últimos dados apresentados referem que o agrupamento conta com um total de 2.030 alunos, distribuídos por 97 turmas. No pré-escolar estão matriculados cerca de 125 alunos (7 turmas), no 1.º ciclo encontram-se 510 alunos (27 turmas), no 2.º ciclo 322 alunos (15 turmas) e no 3.º ciclo 493 alunos (22 turmas). O ensino secundário representa o maior número de estudantes, com 540 alunos (23 turmas).

Em suma, segundo uma análise SWOT apresentada no documento são identificados pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos do agrupamento. Entre os pontos fortes destacam-se o corpo docente estável e experiente, a diversidade de atividades e projetos educativos (como Erasmus, Eco-Escolas e Olimpíadas), a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e a participação no Programa TEIP, que facilita a obtenção de recursos para enfrentar desafios pedagógicos e de inclusão. No entanto, o agrupamento enfrenta dificuldades relacionadas com o envelhecimento do corpo docente, a falta de equipamentos informáticos atualizados e a limitada oferta de cursos profissionais. As oportunidades incluem a integração de alunos imigrantes, o estabelecimento de parcerias institucionais com várias entidades locais e a possibilidade de participar em projetos educativos inovadores. Por outro lado, surgem constrangimentos associados à diminuição da população estudantil, às dificuldades de integração de alunos estrangeiros e aos problemas socioeconómicos das famílias, que afetam o desempenho escolar e aumentam o risco de abandono escolar.

3.2. Caracterização da Turma

A turma do 3º B da Escola com JI Cidade de Castelo Branco é composta por 26 alunos. dos quais 10 são rapazes e 16 são raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Relativamente ao percurso escolar, um aluno encontra-se retido no 2º ano, integrando a turma de 3º ano de escolaridade.

No que concerne ao apoio educativo, nove alunos beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, devido a lacunas nos pré-requisitos fundamentais em diversas áreas do conhecimento, tendo sido implementadas medidas seletivas e universais que permitem a adequação do processo de ensino às suas necessidades, de forma a promover a equidade e a inclusão no percurso escolar.

De um modo geral, a turma revela interesse pelas atividades propostas, apresentando, contudo, dificuldades na assimilação e cumprimentos de regras, bem como na manutenção da atenção e na gestão de comportamentos imaturos, aspetos que estão relacionados com o desenvolvimento socioemocional dos alunos e que impactam o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente às competências essenciais, observam-se dificuldades na leitura, principalmente ao nível da fluência e compreensão, aspetos essenciais para a progressão nas aprendizagens, tal como definido nas Aprendizagens Essenciais de Português para o 3º ano de escolaridade. Na área de Matemática, a maioria dos alunos revela dificuldades na interpretação de problemas matemáticos e na retenção e seleção de informação essencial, estando estas dificuldades muitas vezes associada à compreensão leitora e ao raciocínio lógico-matemático. Contudo, no âmbito do Estudo do Meio, a turma demonstra uma diversidade de conhecimentos e curiosidade face aos conteúdos abordados, com a maioria dos alunos a assimilar os conteúdos lecionados de forma satisfatória, destacando-se o interesse particular de um aluno por esta área de conhecimento.

Em suma, a turma do 3º B apresenta ritmos de aprendizagem distintos, carecendo de apoio adicional no desenvolvimento de competências de leitura, interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos, sendo fundamental a adoção de estratégias diferenciadas que promovam o sucesso educativo de todos os alunos, em alinhamento com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, no PASEO e nas Aprendizagens Essenciais.

4. Desenvolvimento da Prática Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Semanas de Observação

As semanas de observação decorreram na segunda e terceira semanas de estágio, realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no 3º B da Escola com JI Cidade de Castelo Branco. Por proposta da professora cooperante, observámos a turma com o objetivo de não apenas conhecer a sua rotina e as estratégias utilizadas pela docente para promover o ensino e a aprendizagem, mas também para ser eu própria a caracterizar a turma e os alunos individualmente, permitindo-me identificar as dinâmicas da sala de aula, as estratégias de gestão de comportamento e os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem presentes no grupo. Esta fase de observação ativa é fundamental no processo de formação inicial, pois possibilita ao futuro docente desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas, articulando teoria e prática de forma coerente e sustentada (Caires & Almeida, 2020).

Para além das observações em contexto de sala de aula, participei também em atividades da comunidade educativa, nomeadamente no Desfile de Carnaval, o que reforçou a importância da escola enquanto espaço de integração social e cultural, valorizando as experiências significativas no percurso escolar das crianças e contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania (Lima, 2019).

A fase de observação constituiu uma etapa fundamental no processo de formação enquanto futura docente, permitindo conhecer a realidade da turma, identificar os diferentes ritmos de aprendizagem e compreender as estratégias de ensino e de gestão utilizada para permitir a construção de unidades didáticas fundamentadas e adequadas às características da turma e às necessidades individuais dos alunos.

4.2. Semanas de implementação: experiências – chave

A PES no 1º Ciclo do Ensino Básico constituiu uma etapa essencial na formação de docente, permitindo-nos articular os saberes teóricos adquiridos com a prática pedagógica em contexto real, num processo de desenvolvimento profissional e de consolidação da nossa identidade docente.

Ao longo deste ponto, apresentam-se três unidades didáticas, presentes em anexo, e as respetivas reflexões semanais, considerando estas as mais significativas durante a prática pedagógica. A planificação de 1º Ciclo do Ensino Básico constitui-se como um processo intencional, flexível e dinâmico que orienta a ação docente, garantindo a coerência entre os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos alunos, permitindo a construção de aprendizagens significativas e integradas (Gomes, 2020).

Planificar implica, segundo Perrenoud (1993), antecipar, organizar e gerir o processo de ensino e aprendizagem de forma a proporcionar experiências educativas diversificadas, ajustadas ao ritmo de desenvolvimento e aos estilos de aprendizagem de cada aluno, assegurando a diferenciação pedagógica como resposta à heterogeneidade da turma. Desta forma, a planificação, alicerçada na observação sistemática e na escuta ativa, contribuiu para uma prática reflexiva e intencional, permitindo-nos organizar experiências educativas que promovem o desenvolvimento global dos alunos, potenciando o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa no processo de aprendizagem (Tomás & Ferreira, 2021).

Neste sentido, as três unidades didáticas apresentadas refletem o compromisso assumido em proporcionar aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas, valorizando a interdisciplinaridade e o recurso a estratégias diversificadas, em conformidade com as orientações do Decreto-Lei nº 55/2018 e com as recomendações para uma prática docente promotora do sucesso educativo de todos os alunos.

Tabela 7 - Unidades Didáticas relevantes para a PES

Semana	Tema
Semana 4	A água e as suas transformações (anexo 4)
Semana 12	Primeiros Socorros (anexo 5)
Semana 14	Dia Mundial do Ambiente (anexo 6)

4.2.1. Semana 4

Durante a semana 4, implementámos a unidade didática “A Aventura da Gotinha de Água: entre transformações, frações e palavras” junto da turma do 3º B, recorrendo a uma abordagem interdisciplinar que integrou as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física. Como elemento integrador utilizámos o livro “A Menina Gotinha de água”, estimulando a curiosidade e a motivação dos alunos para a aprendizagem através da exploração de narrativas, atividades práticas e desafios interativos, conforme recomenda a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem ativa (Pacheco, 2020).

Em Português, trabalhamos a leitura expressiva e silenciosa, a antecipação e interpretação de textos e a construção de família de palavras, consolidando competências de literacia fundamentais no 1º Ciclo. Em Matemática, explorámos o

conceito de fração e a sua comparação, utilizando materiais visuais e jogos como o Bingo das frações para reforçar a compreensão de forma prática e lúdica, estratégias que se enquadram nas boas práticas de ensino de conteúdos matemáticos no 1º Ciclo (NCTM, 2014). No Estudo do Meio, realizámos experiências sobre os estados físicos da matéria e as transformações reversíveis, promovendo a aprendizagem por descoberta e o pensamento científico, fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio investigativo (Harlen, 2014). Em Educação Artística, desenvolvemos a criatividade e a expressão visual através da construção de taumatrópios, e em Educação Física, trabalhamos a coordenação e o equilíbrio com jogos de movimento, integrando os conteúdos com o tema da água.

Esta semana de implementação possibilitou que os alunos aprendessem de forma participativa e ativa, reforçando o gosto pela aprendizagem e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

4.2.1.1. Reflexão semanal

A quarta semana do estágio marcou o início da fase de implementação, um momento muito esperado, mas também vivido com alguma ansiedade. Por se tratar da minha primeira experiência a assumir a condução integral das atividades letivas, senti-me bastante nervosa. Este nervosismo esteve presente sobretudo nos momentos iniciais das aulas, o que me levou a estar mais alerta e cuidadosa com cada passo planeado, tentando garantir que tudo corria conforme o previsto.

No que diz respeito à gestão do tempo, considero que foi um dos pontos mais positivos da semana. Consegui cumprir com os objetivos propostos para a unidade, respeitando os tempos estabelecidos para cada atividade, o que me deu segurança e reforçou a importância de uma planificação cuidada. Ainda assim, reconheço que há aspetos que preciso continuar a melhorar. Nomeadamente, percebi que tenho de me impor mais perante o grupo-turma, de forma a manter um ambiente de trabalho mais tranquilo e focado. Para isso, é essencial que eu trabalhe o meu tom monocórdico de forma e dar ritmo de forma a captar a atenção dos alunos, tornando-a mais firme e audível, sem perder a postura acolhedora que pretendo manter com os alunos.

O comportamento dos alunos, no geral, foi razoável. Houve momentos de alguma agitação, próprios da idade e da dinâmica do grupo, o que contribuiu para um ambiente colaborativo e positivo na sala de aula. Existe uma entreajuda entre as professoras cooperantes para comigo, que demonstraram disponibilidade, apoio e incentivo durante esta fase inicial. A sua presença e partilhas foram fundamentais para que me sentisse acompanhada e mais confiante.

Em suma, esta primeira semana de implementação foi um desafio superado com dedicação e sentido de responsabilidade. Levo comigo aprendizagens

importantes que me permitirão ajustar a minha prática, com o objetivo de crescer enquanto futura profissional da educação.

4.2.2. Semana 12

A implementação da unidade didática “Cuidar, ouvir e transformar”, realizada entre 20 e 22 de maio de 2025, constitui uma experiência significativa, permitindo a articulação das várias áreas de conhecimento em torno do tema integrador Primeiros Socorros. A utilização da “Bolsa dos Primeiros Socorros” como elemento integrador potenciou a motivação dos alunos.

Em Português, a abordagem aos cartoons científicos permitiu estimular a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, promovendo a literacia visual e a compreensão de diferentes tipos de texto, competências essenciais para o desenvolvimento de leitores críticos (Couto, 2019). Na área de Matemática, o trabalho sobre reflexão e rotação de figuras com recurso a materiais manipuláveis facilitou a compreensão de conceitos geométricos. Em Estudo do Meio, a introdução de Primeiros Socorros contribuiu para a literacia em saúde e para a consciencialização sobre a importância de saber agir em situações de emergência, aspetos essenciais para a formação integral e para o exercício de uma cidadania responsável. Em Educação Artística, desenvolvemos atividades de simetria com pintura e a construção coletiva de uma caixa de primeiros socorros para a turma. Em Educação Física, realizámos atividades como o jogo “Acerta na caixa”, desenvolvendo o equilíbrio, a coordenação e o trabalho em equipa.

A avaliação foi contínua e formativa, com observação direta e momentos de sistematização e autoavaliação., permitindo monitorizar o desenvolvimento das aprendizagens e a progressão dos alunos.

4.2.2.1. Reflexão Semanal

Na semana 12 de prática pedagógica, entre os dias 20 e 22 de maio, intitulada "Cuidar, ouvir e transformar" teve como elemento integrador "A bolsa dos primeiros socorros", da qual se retira um objeto relacionado com cada área, promovendo assim uma abordagem interdisciplinar. Na área de Português deu-se ênfase à realização de cartoons para a participação num concurso promovido pela escola, em Matemática os conteúdos recaíram na reflexão e rotação de figuras, por fim na área de Estudo do Meio iniciou-se uma nova missão iniciando-se com os primeiros socorros.

A semana 12 foi marcada por algumas alterações na unidade didática. Na terça-feira de manhã, a visita à biblioteca foi substituída por uma atividade de

motivação de Estudo do Meio, focada em Suporte Básico de Vida, como proceder em emergências e como ajudar alguém. Embora a atividade fosse inicialmente para alunos de 9º ano, a professora cooperante conseguiu a participação da turma, o que tornou a introdução mais dinâmica e realista, sendo uma excelente oportunidade para introduzir conteúdos de Estudo do Meio, em consonância com a temática "Cuidar do Corpo" da unidade. Os alunos demonstraram grande interesse e tiveram uma aprendizagem muito positiva com esta abordagem prática. Durante a tarde, o controlo da turma foi um desafio, pois os alunos estavam bastante agitados e com pouca capacidade de manter a concentração. Recorreu-se a uma luz que muda de cor consoante o comportamento, o que pareceu ter um efeito inicial, com os alunos a associarem a cor vermelha a falarem em demasia.

Na quarta-feira, a realização de trabalhos com orientações, como os *cartoons*, revelou dificuldades por parte dos alunos em encontrar temas e desenvolvê-los em desenho, evidenciando uma criatividade pouco desenvolvida. O período da tarde foi mais complexo, apresentando dificuldade em mantê-los atentos. Na criação de um poster sobre primeiros socorros – uma atividade diretamente ligada ao tema central da unidade didática "Cuidar do corpo" e à "bolsa dos primeiros socorros" –, voltaram a surgir conflitos e desorganização nos grupos, embora se tenha notado alguma melhoria em certos grupos. Dada a não atingirem os objetivos, os trabalhos foram levados pelos alunos para serem finalizados em casa.

O maior desafio da semana foi o comportamento dos alunos, que estiveram muito irrequietos e com pouca atenção. Na prática, senti dificuldades em controlar a turma devido a este comportamento. Constatou-se também que um conteúdo de matemática não foi bem consolidado, sendo necessário realizar mais exercícios de reforço em semanas posteriores.

Em suma, a decisão de alterar a planificação para incluir a atividade de suporte básico de vida, embora inicialmente destinada a alunos mais velhos, demonstra flexibilidade e adaptabilidade pedagógica, elementos cruciais na prática docente. Desta forma na perspetiva de Vygotsky (1978) a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são desafiados com tarefas que estão ligeiramente acima do seu nível de desenvolvimento atual, mas que podem ser alcançadas com o apoio de um adulto ou de pares mais capazes.

A semana evidenciou os desafios comportamentais e as dificuldades em competências como a criatividade e o trabalho em grupo sublinham a necessidade de estratégias pedagógicas multifacetadas, que não só abordem os conteúdos programáticos, mas também desenvolvam as competências sociais, emocionais e cognitivas dos alunos de forma integrada.

4.2.3. Semana 14

Ao longo desta semana, implementámos a unidade didática “O Ambiente Somos Nós” com a turma do 3º B, integrando de forma articulada as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, tendo como tema central a consciencialização para a proteção do ambiente.

Iniciámos a semana com a exploração do elemento integrador, a árvore especial, a partir da qual retirámos frases que serviram de ponto de partida para as atividades realizadas em cada área, promovendo a reflexão sobre a importância da preservação ambiental. Em Português, procedemos à leitura e análise do texto “Oceano” de Stacy McAnulty e realizámos slogans de sensibilização. Em Matemática, introduzimos a recolha e análise de dados com foco em temáticas ambientais, utilizando exemplos práticos e fontes reais como o PORDATA. Em Estudo do Meio, concretizámos uma visita de estudo ao Jardim do Paço Episcopal, sensibilizando os alunos para a importância do património local e dos fatores do ambiente essenciais à vida, os quais foram observados também em contexto escolar. Em Educação Artística, realizámos construções com materiais reutilizáveis, inspirados na obra de Bordalo II, estimulando a criatividade dos alunos e a reflexão sobre o consumo consciente. Por fim, em Educação Física, foi realizada uma caminhada, interligada com a visita de estudo, favorecendo o contacto com a natureza e a compreensão da importância da sua preservação.

Encerrámos a semana com a realização de um lanche convívio de turma, promovendo momentos de partilha e cooperação, e com a autoavaliação semanal, permitindo aos alunos refletir sobre as aprendizagens realizadas.

4.2.3.1. Reflexão semanal

A semana de 3 a 5 de junho de 2025 foi dedicada à unidade didática "O Ambiente Somos Nós", que teve como objetivo principal a introdução de conteúdos nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, dando ênfase à proteção do ambiente. De um modo geral, a semana correu muito bem, com os alunos a evidenciarem uma melhoria no comportamento e uma aprendizagem mais envolvente e ativa.

Na área de Português, a ênfase foi na leitura e exploração do texto narrativo "Oceano" da autora Stacy McAnulty, e os alunos tiveram a oportunidade de criar slogans que apelam à preservação do ambiente. Além disso, como parte da exploração da visita ao Jardim do Paço, foi realizada a escrita de uma notícia sobre a mesma. Gramaticalmente, foi iniciada a exploração do grupo nominal e do grupo verbal. Em Matemática, o foco centrou-se na recolha e análise de dados com a temática do ambiente. Os alunos exploraram dados reais sobre a produção de lixo em Portugal e realizaram exercícios de análise de dados, incluindo a construção de tabelas e a análise de dados. Na área de Estudo do Meio, a visita de estudo ao Jardim do Paço Episcopal de Castelo Branco foi um ponto alto, permitindo abordar

os fatores do ambiente essenciais à vida e promover o conhecimento de locais da região e a importância de os preservar. Em Educação Artística, os alunos foram desafiados a construir peças com materiais reutilizáveis, inspiradas nas artes de Bordalo II, fomentando a criatividade e a reflexão sobre o tema integrador "O meu planeta ideal". Por fim, em Educação Física, foi realizado um percurso na natureza interligado com a visita de estudo, com os alunos a realizarem uma caminhada até ao Jardim do Paço Episcopal.

A visita de estudo ao Jardim do Paço Episcopal de Castelo Branco foi bastante enriquecedora, permitindo aos alunos conhecer a história e a importância de preservar os locais da sua região. Na quarta-feira à tarde, as atividades planeadas foram substituídas pela redação de uma notícia sobre a visita com uma ilustração. Esta alteração permitiu aos alunos explorar a visita de forma criativa e consolidar o que aprenderam.

Os comportamentos dos alunos foram significativamente melhores esta semana, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais produtivo. A turma demonstrou interesse pelas atividades propostas. Na quinta-feira, também ocorreram algumas alterações. A manhã foi dedicada ao Português e ao Dia Mundial do Ambiente, incluindo a análise e interpretação do texto "Oceano!" e a criação de slogans sobre a preservação do ambiente. No período da tarde, como momento de despedida, foi realizado um piquenique improvisado no exterior, onde cada aluno decorou o saco, proporcionando um momento de convívio e encerramento da prática de forma leve e afetiva.

Nesta última semana senti que a evolução em relação à forma de estar perante a turma e com a turma foram notórias.

4.3. Reflexão global da PES em 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio na turma do 3.º B do 1.º Ciclo do Ensino Básico revelou-se uma experiência profundamente desafiante, mas igualmente compensadora. No início, senti-me bastante receosa e insegura, pois trazia comigo a convicção de que este não seria o meu espaço natural de ensino. A ideia de estar perante um grupo numeroso de alunos e de ser responsável por apoiar o desenvolvimento das suas aprendizagens deixava-me ansiosa e com receio de não estar à altura.

Um dos maiores desafios iniciais foi, sem dúvida, a projeção da voz, o tom monocromático e a falta de confiança ao comunicar com o grupo. Sentia que a minha presença não se impunha naturalmente e que a minha voz não conseguia chegar a todos com a firmeza necessária, e que não conseguia captar-lhes a atenção. Contudo, à medida que a prática foi decorrendo e fui criando uma relação mais próxima com os alunos, esses aspetos foram-se atenuando. Comecei a sentir-me mais confortável, mais segura e, sobretudo, mais confiante no meu papel. Com o passar do tempo, criei uma forte ligação com a turma. Esforcei-me sempre por encontrar um equilíbrio entre professor/aluno e aluno/professor. Percebi que esse equilíbrio tem a ver com a forma que os alunos confiam e se inspiram na figura do professor para a aprendizagem.

Apesar da evolução positiva, esta prática supervisionada permitiu-me também reconhecer que o nosso trabalho como docente, é uma constante aprendizagem e que a reflexão sobre a mesma é fundamental durante toda a nossa vida profissional. Percebi, por exemplo, a importância de promover atividades mais dinâmicas e significativas, que envolvam verdadeiramente os alunos e lhes despertem o interesse. Senti a necessidade de os levar a conhecer espaços fora da escola, a estar mais em contacto com a realidade envolvente e com o mundo que os rodeia — algo que percebi ser cada vez mais escasso nas crianças.

Outro desafio que se destacou foi a utilização do elemento integrador. Muitas vezes senti-me perdida, sem saber como o incluir de forma coerente nas atividades. A interligação entre conteúdos e a criação de aprendizagens contextualizadas nem sempre foi clara para mim.

A gestão do comportamento foi também uma dificuldade marcante. A turma é composta por alunos com personalidades muito diferentes, algumas das quais entravam frequentemente em conflito. Esses conflitos, por vezes, transbordavam para dentro da sala de aula, afetando o ambiente e dificultando o trabalho. No início, sentia alguma impotência para lidar com essas situações, mas com o tempo e através da observação, consegui adaptar-me e adotar estratégias mais eficazes de mediação e resolução de conflitos. Percebi também que a gestão desses conflitos é muito importante para o crescimento emocional dos alunos e que esse tempo que se “perde” na gestão, afinal não é uma perda, e muitas vezes uma mais valia.

Um dos aspetos que considero mais positivos na minha prática foi a gestão do tempo e a capacidade de adaptação perante imprevistos. Sempre que surgiam situações que exigiam alterações à planificação inicialmente definida, consegui ajustar-me com naturalidade, reorganizar os momentos pedagógicos e garantir que

os objetivos essenciais fossem cumpridos. Esta flexibilidade permitiu manter a fluidez do trabalho em sala de aula e tornou-se um ponto de confiança ao longo de todo o estágio.

Esta foi, sem dúvida, uma experiência que superou as minhas expectativas. Mostrou-me o quão exigente é a profissão, mas também o quanto pode ser recompensadora. Ver progressos nos alunos, sentir que contribuí positivamente para o seu percurso, mesmo que por um breve período, foi algo que me marcou profundamente e que me fez repensar a ideia com que parti para o início desta prática letiva.

Com base nesta experiência e numa análise honesta do meu percurso, reconheço o esforço, a superação de dificuldades e a aprendizagem significativa que este estágio me proporcionou.

Parte II – A Investigação Realizada no Contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

1. Problema

Considerando que o desenvolvimento de competências socioemocionais desempenha um papel crucial na formação da capacidade das crianças de se relacionarem com os outros e de regular as suas próprias emoções. Como é que as atividades e intervenções direcionadas pelos pais e educadores podem influenciar efetivamente esses aspetos do desenvolvimento infantil?

2. Objetivos

A presente investigação tem como objetivos:

- Compreender o papel dos educadores no desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Identificar as atividades pedagógicas que promovem competências socioemocionais no contexto da educação pré-escolar integradas nas orientações do pré-escolar;
- Planificar e implementar estratégias na educação pré-escolar que promovem ativamente a consciência social, especificamente as habilidades de empatia e de cooperação em situações de grupo;
- Planificar e implementar estratégias para promover a autorregulação emocional em crianças do pré-escolar;
- Analisar os resultados obtidos com as atividades pedagógicas.

3. Fundamentação Teórica

1. As Emoções e a Mente da Criança

As emoções são fenómenos complexos, intrinsecamente ligados à experiência humana e determinantes para o desenvolvimento integral da criança. Desde os primórdios da reflexão filosófica, alguns autores interpretaram as emoções como movimentos da alma que influenciam diretamente as ações do corpo, iniciando um debate sobre a relação entre emoção, cognição e comportamento. Este debate viria

a consolidar-se no século XIX com a defesa de que as emoções têm um caráter universal e adaptativo, assegurando a sobrevivência ao preparar o organismo para agir em situações de perigo ou oportunidade (Darwin, 2009, p. 103).

A par desta visão evolucionista, foi proposto que as emoções derivam de respostas fisiológicas do corpo (James, 2001), uma perspetiva partilhada por quem relacionou intimamente as manifestações corporais com a experiência subjetiva conhecida como teoria James-Lange (Lange, 1885). Esta teoria foi essencial para situar o corpo como parte constitutiva da vida emocional. Mais tarde, foi apresentada uma roda de emoções que identifica oito emoções primárias, dispostas em pares de opostos e sujeitas a variações de intensidade, reforçando a ideia de que as emoções funcionam como programas adaptativos universais (Plutchik, 1980, p.33).

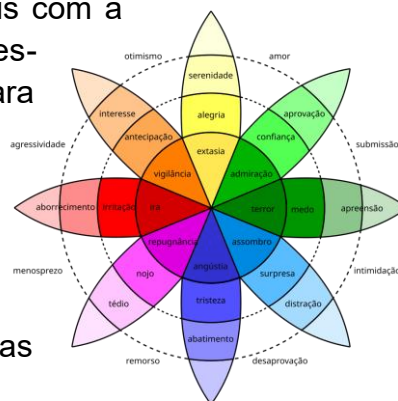


Figura 2 - Roda das Emoções de Plutchik

No século XX, surgiram novas perspetivas neurocientíficas que ofereceram uma compreensão mais aprofundada do papel regulador das emoções. Segundo alguns autores, estas constituem padrões complexos de reações químicas e neurais que avaliam continuamente o ambiente, guiando o comportamento e assegurando homeostasia do organismo (Damásio, 2004, p.62). Ou seja, as emoções não são simples respostas irracionais, mas mecanismos essenciais para a tomada de decisão, para a adaptação e para o equilíbrio entre o corpo e mente.

As emoções são reações naturais a estímulos, como situações ou eventos, que desencadeiam uma resposta física, como mudanças na respiração, vermelhidão facial, tremores, choro, entre outros. Essas respostas são produzidas no cérebro humano, especificamente no sistema límbico. (Rocha, 2022. p. 3)

As emoções têm como função ajudar o cérebro para que este consiga mobilizar os recursos necessários para a regulação e conseqüente ação. É crucial trabalhar as emoções desde cedo visto que a autorregulação não é uma competência inata, ou seja, é fundamental promover, desde idade precoce, experiências que permitam reconhecer, nomear, compreender e regular emoções, uma vez que a autorregulação não é uma competência inata, mas construída através da interação social, da mediação do adulto e de contextos educativos intencionalmente pensados para esse fim.

Quando se trata de crianças, as emoções são vivenciadas com mais intensidade, pois o seu cérebro ainda está em desenvolvimento e carecem dos recursos para regular essas emoções. Portanto, é importante ajudá-las a reconhecer, observar e aceitar os seus sentimentos, sem julgamento e com compaixão.

Segundo o *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (Direção Geral de Saúde, 2016, p. 18), “a competência emocional implica a aquisição de capacidades subjacentes à expressão de emoções, regulação socialmente adequada e conhecimento emocional”, ou seja, a criança tem de adquirir bases suficientes e adequadas para se autorregular emocionalmente e adequar as suas emoções à situação social em que se encontra para criar relações apropriadas com os outros.

Segundo Lobo Antunes (2018) as competências sociais e emocionais das crianças são fundamentais para o seu desenvolvimento global através de interações positivas, da expressão de emoções e da construção de relações interpessoais consequentemente positivas.

Quando se observa a infância, torna-se claro que o desenvolvimento cognitivo e emocional estão intimamente ligados. Montessori (2024), em *A Mente da Criança*, descreve a “mente absorvente” como um processo único que permite à criança assimilar o ambiente de forma intensa e natural, construindo a sua inteligência a partir da experiência (p.45). A autora salienta que esta absorção não ocorre apenas em termos cognitivos, mas também emocionais, uma vez que a criança é sensível ao ambiente que a rodeia, necessitando de segurança e apoio afetivo para desenvolver a autonomia e a autoestima. A criança não é, pois, um recetor passivo de estímulos, mas um ser ativo que constrói a sua mente em interação com o ambiente.

Neste sentido, defende-se que todo o ato da criança está motivado por um interesse, o qual mobiliza a atenção e torna a aprendizagem significativa (Claparède, 2004, p. 120). Este interesse, porém, não é independente da esfera emocional, uma vez que as emoções orientam o desejo de aprender, favorecendo ou dificultando a aquisição de novos conhecimentos. Também se destaca o papel central das emoções ao defender que estas desenvolvem-se social e culturalmente, sendo transformadas pela mediação da linguagem e das interações sociais. Para Vygotsky, a emoção é uma função psíquica superior, reconfigurada culturalmente, que permite à criança regular-se, atribuir sentido às experiências e participar ativamente no meio em que vive (Vygotsky, 2012, p.36)

Do ponto de vista neurobiológico, Lobo Antunes (2018) defende que a percepção sensorial é indissociável da experiência emocional, já que a criança constrói a sua visão do mundo através de sensações que interpreta e a que atribuiu significado afetivo. Esta perspetiva aproxima-se de Montessori, que também salientava a importância dos sentidos na aprendizagem e no desenvolvimento da mente infantil, e que encontra eco em investigações atuais sobre o papel das emoções na construção da inteligência.

Também se evidencia a necessidade de proporcionar às crianças oportunidades para nomear, explorar e compreender as suas emoções, de modo a desenvolver a autorregulação emocional e a capacidade de estabelecer relações saudáveis (Correia, 2019, p.12).

Assim, pode afirmar-se que as emoções não são meras manifestações passageiras, mas sim elementos estruturantes do desenvolvimento humano. Desde Darwin até aos autores contemporâneos, é possível observar um consenso em torno da ideia de que as emoções desempenham uma função adaptativa, reguladora e social, fundamental para a construção da mente e da personalidade. No caso da criança, o entrelaçamento entre a emoção e a cognição é ainda mais evidente: a mente absorvente descrita por Montessori, os períodos sensíveis do desenvolvimento, a motivação realçada por Claparède, a mediação cultural de Vygotsky e as perspetivas neurobiológicas de Damásio e Lobo Antunes convergem numa mesma direção – a de que compreender a infância implica reconhecer o papel central das emoções na aprendizagem, no comportamento e na formação de identidade.

Deste modo, quando pensamos em educação e em desenvolvimento infantil, torna-se indispensável integrar a dimensão emocional em todos os processos. Criar ambientes seguros, respeitar o ritmo da criança, promover a autonomia e possibilitar a expressão emocional são aspetos que não só potenciam a aprendizagem, mas também asseguram um crescimento equilibrado e saudável. As emoções, longe de constituírem um obstáculo à razão, são, na verdade, um alicerce sobre o qual se edifica a mente da criança e, conseqüentemente, a própria condição humana.

2. Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Autorregulação e Consciência Social – Modelo SEL

O modelo SEL (*Social and Emotional Learning*), desenvolvido pelo *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), constitui uma abordagem educativa que integra o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em contexto educativo. Este modelo assenta em cinco áreas principais: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsável (CASEL, 2020). Estas dimensões estão interligadas e contribuem para o desenvolvimento global da criança, permitindo-lhe compreender-se a si própria, relacionar-se com os outros e agir de forma ética e consciente no meio escolar e social.

Entre estas dimensões, a autorregulação assume um papel central na capacidade da criança de gerir emoções, pensamentos e comportamentos perante diferentes desafios. Segundo o *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (Direção Geral de Saúde, 2016), esta competência implica controlar impulsos, gerir o *stress*, motivar-se para atingir objetivos e adotar comportamentos adequados ao contexto. Montessori (2024) defende que a autorregulação nasce num ambiente educativo preparado, no qual a criança, ao dispor de liberdade com limites, exercita progressivamente o autocontrolo e a disciplina interior. Esta perspetiva converge com Nuno Lobo Antunes (2018), que explica como as experiências emocionais precoces influenciam a capacidade de regular respostas a frustrações e de manter o equilíbrio emocional. Complementarmente, é sublinhado que trabalhar a nomeação das emoções e criar momentos de expressão consciente favorece práticas de regulação, ajudando a criança a responder de forma menos impulsiva e mais adequada (Correia, 2019, p. 27).

A consciência social, outro domínio do modelo SEL, refere-se à competência de reconhecer e compreender perspetivas, emoções e necessidades dos outros, respeitando a diversidade e as normas sociais. O *Manual Para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (Direção Geral de Saúde, 2016) destaca que esta dimensão é essencial para fomentar empatia, solidariedade e comportamentos cooperativos, permitindo às crianças interagir de forma positiva e inclusiva no contexto escolar. Também Montessori (2024) aponta que a convivência em comunidade possibilita à criança desenvolver uma perceção clara da importância do outro e do respeito mútuo. Lobo Antunes (2018) acrescenta que o contacto precoce com o mundo sensorial e afetivo estimula a capacidade de empatia, indispensável para uma vida social equilibrada. Correia (2018), por sua vez, mostra como a exploração das emoções alheias em dinâmicas práticas promove uma consciência relacional, em que o sentir do outro se torna uma aprendizagem de cooperação.

A articulação entre autorregulação e consciência social revela-se particularmente crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo o *Manual Para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*, a capacidade de regular as emoções é uma condição para interações sociais mais positivas, já que o autocontrolo favorece a empatia e previne respostas desajustadas em situações de conflito. Esta interdependência sustenta também a tomada de decisão responsável, na medida em que a gestão emocional aliada à compreensão social orienta escolhas mais éticas e ajustadas. Tal como sublinha Montessori, a liberdade vivida com responsabilidade só é possível quando a criança sabe regular-se a si mesma e reconhecer o impacto das suas ações nos outros.

Deste modo, a promoção da autorregulação e da consciência social no âmbito do modelo SEL constitui uma via privilegiada para a formação de crianças emocionalmente competentes, empáticas e socialmente ativas.

De acordo com as ideias expostas anteriormente, a nossa investigação parte do pressuposto de que a integração destas competências nas práticas pedagógicas contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, saudáveis e potenciadores do desenvolvimento humano integral.

3. O Papel dos Pais e dos Educadores no Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Autorregulação e Consciência Social

O papel dos educadores e dos pais no desenvolvimento de habilidades socioemocionais assume uma relevância central no percurso formativo das crianças, sendo reconhecido como um dos pilares para a construção de cidadãos conscientes, resilientes e capazes de lidar com os desafios da vida em sociedade. A família constitui o primeiro espaço relacional, no qual a criança estabelece vínculos de apego e aprende a reconhecer e a expressar emoções. É neste contexto que pais e cuidadores significativos se tornam modelos de regulação emocional, oferecendo respostas que tanto podem favorecer como dificultar a compreensão e gestão das emoções. Correia (2019) salienta a forma como os adultos acolhem e nomeiam as emoções das crianças influencia decisivamente a sua capacidade futura de lidar com situações adversas.

Na continuidade, a escola representa o espaço privilegiado de socialização secundária, onde o contacto com pais e educadores amplia e diversifica as experiências emocionais. O educador, assumindo-se como guia e mediador, deve criar oportunidades para que os mais novos vivenciem situações de cooperação e resolução de conflitos, essenciais ao desenvolvimento da consciência social.

Numa perspetiva neurocientífica, Lobo Antunes (2018) evidencia que as interações precoces moldam a arquitetura cerebral, particularmente nas áreas relacionadas com empatia e a autorregulação. Assim, tanto pais como educadores devem investir em relações afetivamente seguras, que potenciem o desenvolvimento de um cérebro emocional equilibrado. Este princípio é o corroborado pelo *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*, no qual se enfatiza a importância de coerência entre práticas familiares e escolares, defendendo que a consistência de mensagens e estratégias educativas favorece a interiorização de valores e a aprendizagem de comportamentos pró-sociais.

O papel dos pais revela-se particularmente significativo na medida em que a qualidade das suas respostas emocionais contribui para a aquisição de competências de autorregulação. Estudos indicam que práticas parentais caracterizadas por sensibilidade e apoio emocional estão associadas a níveis mais elevados de empatia e de comportamentos pró-social nas crianças (Morris, 2017). Em paralelo, os educadores, enquanto profissionais de referência no quotidiano escolar, desempenham a função de facilitadores do desenvolvimento socioemocional, criando contextos de aprendizagem que integram a dimensão emocional ao currículo.

A literatura evidencia que práticas parentais caracterizadas por sensibilidade, validação emocional e estratégias de socialização da emoção estão fortemente associadas ao desenvolvimento da autorregulação e da empatia nas crianças

(Morris et al., 2007). Modelos teóricos como o tripartido da socialização emocional explicam este efeito por três vias: demonstração/ modelagem das respostas dos progenitores às emoções, ensino direto de estratégias emocionais e o clima emocional do lar (Eisenberg et al., 1998).

No nosso estudo, no âmbito da entrevista realizada à educadora, esta destaca explicitamente que “família, núcleo social, integração social” são fatores basilares e sublinha a necessidade de colaboração família – escola para a coerência educativa.

Relativamente aos educadores, Bronfenbrenner (1996), Denham (2003) e Raver (2004) apontam-se três papéis críticos: modeladores afetivos (regulação própria e respostas empáticas), mediadores de experiências sociais (criação de oportunidades de interação e resolução de conflitos) e organizadores de ambientes que favoreçam a autorregulação (rotinas, espaços de calma). A educadora entrevistada descreve práticas concretas como: o canto da calma, jogos de respiração, garrafas sensoriais, momentos de partilha na manta, leitura de histórias com impacto na autorregulação e no comportamento pró-social.

A nível parental é de tamanha importância o vínculo afetivo entre a criança e os pais para que esta desenvolva a sua segurança emocional. O desenvolvimento emocional começa muito cedo com o sorriso social e a ansiedade de separação. A atenção conjunta, gestos e linguagem compartilhada são marcos importantes para o desenvolvimento emocional da criança. (Antunes, 2018. p. 57)

Numa idade mais avançada, aos 18 meses, o jogo simbólico torna-se mais presente nas brincadeiras da criança que vai permitir a estimulação a nível social e o desenvolvimento da sua criatividade. A imitação e a capacidade de partilha evoluem, preparando-a para interações mais complexas. A compreensão do "Eu" e dos outros desenvolve-se, influenciando a autoconfiança e a capacidade de interação com diferentes grupos. O exemplo dos pais e educadores é crucial para transmitir valores éticos e morais. (Antunes, 2018. p. 58)

A nível da interação social, esta é influenciada por fatores socioculturais, manifestando-se em momentos de interação com os pais, cuidadores, familiares e pares, onde são expressas emoções, empatia, e compreensão social. O vínculo afetivo pais-filho é crucial para o desenvolvimento, refletindo-se nas capacidades de aprendizagem. A resposta dos pais às necessidades dos filhos molda o universo emocional e social da criança, fortalecendo relações interpessoais. Reconhecer e responder aos sinais emitidos pelos bebés é fundamental para estabelecer segurança e confiança. Ações como tocar, embalar e cantar estimulam o desenvolvimento socio emocional. Criar um ambiente seguro para brincar e explorar promove o crescimento emocional e social, preparando para a resolução de conflitos. Reconhecer e nomear emoções, desenvolvendo vocabulário expressivo, ajuda as crianças a expressar emoções de forma saudável. O ensino do equilíbrio emocional e da empatia é essencial para construir relações sociais positivas (Antunes, 2018. pp.59-60).

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais não deve ser entendido como uma responsabilidade exclusiva da escola ou da família, mas sim como um processo partilhado e colaborativo. A complementaridade das ações de pais e educadores cria uma rede de suporte que fortalece a criança no seu percurso de crescimento, promovendo não só as suas aprendizagens, mas também a formação de cidadãos socialmente responsáveis, conscientes e emocionalmente equilibrados.

Reforçamos, no entanto, a ideia de que para promover a inteligência emocional das crianças é essencial que os adultos desenvolvam, primeiro, a sua própria literacia emocional. A criança está constantemente a observar, a assimilar e a reproduzir. Assim, é importante que, na família, ela possa encontrar bons exemplos de autorregulação e uma abordagem empática na partilha de sentimentos. A abordagem da família deverá ajudar a criança a contactar com as diferentes emoções, num constante uso de respeito e empatia, num ambiente emocionalmente estável.

A nível educacional, os educadores devem ter consciência da importância que o seu papel tem na vida da criança, participando ativamente no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. Assim, é essencial que o educador tenha um conhecimento abrangente relativamente às características neurobiológicas e psicológicas da criança e que esteja preparado para lidar com situações problemáticas mais comuns e atuais (comportamentos de risco).

4. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicadas pela Direção – Geral da Educação, reconhecem a importância do desenvolvimento integral da criança, incluindo as dimensões emocional e social. O currículo proposto enfatiza a necessidade de um ambiente educativo que favoreça a construção de competências socioemocionais desde os primeiros anos de vida.

Neste contexto, a autorregulação emocional e a consciência social são identificadas como áreas essenciais para o desenvolvimento da criança. O desenvolvimento destas habilidades deve ser intencionalmente promovido, através de práticas pedagógicas que integrem a dimensão emocional nas atividades diárias. A literatura para a infância, por exemplo, tem-se mostrado uma ferramenta eficaz para estimular a empatia, a imaginação e a compreensão das emoções. Estudos indicam que a utilização de histórias e personagens que vivenciam situações emocionais permite às crianças identificar-se com os sentimentos dos outros, promovendo a consciência social, a compreensão das emoções e a autorregulação emocional.

Além disso, a implementação de atividades que envolvam a dramatização, música e jogos simbólicos oferecem oportunidades para que as crianças expressem e compreendam as suas emoções, desenvolvendo habilidades socioemocionais de forma lúdica e significativa. Estas práticas devem ser incorporadas de forma transversal, permitindo que as crianças aprendam a lidar com as suas emoções em diversos contextos e situações.

A presença explícita do desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas atividades pedagógicas é crucial, pois estabelece uma base para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar o desenvolvimento destas competências nos objetivos da educação pré-escolar os educadores não só promovem o bem-estar emocional dos alunos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais empática e colaborativa.

5. Plano e Metodologia de Investigação

5.1 Metodologia

Segundo Hugo Silvestre e Joaquim Araújo (2012) a abordagem qualitativa integra e compreende factos sociais que se pretendam estudar. Assim, considera-se que este projeto está inserido numa abordagem qualitativa sendo que se pretende estudar um fenómeno cada vez mais importante no desenvolvimento das crianças.

“A investigação-ação pode ser definida como o estudo de uma situação social com o propósito de melhorar a qualidade das ações que nela ocorrem. É um processo no qual a participação e colaboração são fundamentais, tendo como foco a mudança e a aprendizagem, impulsionadas pelas consequências dessa mudança. Desenvolve-se em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, numa espiral contínua”. (Elliot, 1991, pp. 53-56)

Desta forma e definidos os objetivos é crucial referir a metodologia que será usada no Projeto de Investigação. Assim, a abordagem metodológica usada será a investigação – ação, pois é a que consideramos mais adequada para o tipo de intervenção pedagógica e estudo que pretendo realizar, tendo como base a implementação de atividades que permitam o desenvolvimento das competências socioemocionais escolhidas, a autorregulação emocional e a consciência social, a recolha de dados e a respetiva análise. A investigação – ação também será usada pelo facto de desempenhar em simultâneo a função de educadora estagiária e investigadora, pois pretendo introduzir mudanças no desenvolvimento emocional das crianças, contribuir para melhorar as práticas e os resultados obtidos através da aplicação de atividades educativo-pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais.

5.2 Amostra

A investigação – ação foi projetada para todo o grupo de crianças com 4 e/ou os 5 anos do Pré-Escolar, a educadora responsável pelo grupo, e os pais das crianças do grupo em questão. Neste caso o plano de atividades a desenvolver foi aplicado a todas as crianças pertencentes ao grupo-alvo, mas a recolha de dados, o seu registo e a sua análise foram feitos apenas com um subgrupo de 5 crianças.

Desta forma, a amostra foi uma amostra por conveniência, isto é, foram escolhidas 5 crianças desse grupo, a Educadora responsável e os pais das crianças do grupo. A escolha das cinco crianças foi realizada com a ajuda da Educadora cooperante, sendo 3 meninas e 2 meninos. Todas as crianças foram escolhidas por demonstrarem aspetos relativos ao temperamento que suscitaram curiosidade de forma que a investigação se centrasse mais nos mesmos.

- A criança 1 caracterizava-se por um temperamento mais calmo e sensível, revelando respeito pelas regras de grupo e pelos adultos. Demonstra comportamentos de amizade e cooperação, estabelecendo relações positivas com os pares, incluindo crianças com necessidades especiais, perante as quais manifesta empatia e disponibilidade.
- A criança 2 apresenta algumas oscilações emocionais, reagindo de forma intensa a pequenas frustrações. Encontra-se num período de ajustamento a mudanças familiares recentes, como o nascimento de um irmão, o que pode influenciar as suas manifestações comportamentais e necessidade acrescida de atenção. Evidencia uma ligação afetiva à figura paterna.
- A criança 3 mostra tendência para envolver-se em situações de conflito com os pares, podendo recorrer a comportamentos de oposição e linguagem menos adequada. Esta postura estaria associada ao contexto familiar, descrito como tenso e complicado, o que poderá influenciar a forma como a criança gere emoções e interações sociais.
- A criança 4 evidencia um desenvolvimento inserido num ambiente familiar estável e com maior segurança, o que lhe proporciona condições favoráveis para a sua socialização. Demonstra confiança e uma adaptação às rotinas educativas.
- A criança 5 recorre frequentemente à imaginação e a narrativas criadas por si para captar a atenção dos pares e adultos, por vezes afirmando ser capaz de realizar tarefas ou situações que não correspondem à realidade.

5.3 Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

No presente projeto de investigação foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, sendo eles a observação direta e participante realizada em ambiente pré-escolar para registar o comportamento das crianças em situações sociais e emocionais diversas através de grelhas de observação e notas de campo. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 164), a observação direta consiste em o próprio investigador recolher diretamente as informações interagindo com os sujeitos, e baseando-se na própria investigação.

De forma a registar os comportamentos observados de forma mais organizada utilizei uma grelha de observação com os indicadores/ categorias necessárias para registar os comportamentos durante a primeira semana de implementação e a última, da amostra em questão. Durante as atividades foram ainda realizados registos fotográficos.

Segundo Mack (2005), Given (2008) e Patton (2002), citado por Marcio Marietto (2018, p. 5), o método de observação participante visa proporcionar uma visão detalhada das interações sociais em ambientes naturais, permitindo que os participantes expressem as suas experiências com as suas próprias palavras e conceitos. Na recolha de dados, o investigador participa nas atividades do dia a dia, interagindo e observando para entender os fenómenos sociais em contexto. Ao combinar a análise de documentos, entrevistas e participação direta, a observação participante oferece uma estratégia de campo abrangente para pesquisas de natureza qualitativa.

Neste projeto, para além da observação direta e participante, foi usada a observação indireta, designada por Quivy e Campenhoudt (1998) como a observação em que o investigador interage com os sujeitos para obter informações, usando questionários ou guiões de entrevistas. Esta técnica é considerada pelos mesmos autores menos objetiva devido à possibilidade de distorções introduzidas pelos sujeitos e pelas perguntas realizadas.

As notas de campo configuram-se como um instrumento metodológico central na investigação qualitativa, permitindo registar, de forma contextualizada, acontecimentos, descrições comportamentais, diálogos, impressões e interpretações emergentes durante a intervenção (Emerson, Fretz e Shaw, 1995). A prática de tomar notas ao longo de toda a implementação assegura um arquivo cronológico de dados empíricos que serve simultaneamente como suporte para a análise e como documento reflexivo sobre decisões metodológicas tomadas em campo. Conforme sugere o autor Emerson (DATA?), é útil distinguir entre notas descritivas (registos fatuais, “o que aconteceu”), notas analíticas (interpretações e hipóteses imediatas) e notas de metacognição (reflexões sobre o papel do investigador, limitações e decisões). Esta triagem facilita a posterior sistematização e a rigorosa triagem analítica (Miles e Huberman, 1994).

Segundo Lima, Almeida e Lima (1999), a entrevista semiestruturada caracteriza-se por combinar perguntas abertas e fechadas, possibilitando que o entrevistado reflita sobre as suas experiências e o tema em questão. O principal proveito da entrevista semiestruturada é a criação de um envolvente informal que facilita uma maior proximidade entre entrevistador e entrevistado. Isto faz com que o entrevistado se sinta mais à vontade para debater conteúdos suscetíveis, resultando em respostas mais naturais (Boni e Quaresma, 2005). Desta forma foi realizada uma entrevista semiestruturada, destinada à educadora do grupo para a recolha de dados sobre a importância do desenvolvimento socioemocional em crianças em idade pré-escolar, a experiência pessoal da educadora sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais, as atividades e intervenções socioemocionais realizadas por parte da educadora e a colaboração entre os pais e a educadora. Esta técnica de recolha de dados foi utilizada para retirar informações e elementos de reflexão essenciais para o projeto, existindo um contacto direto entre o investigador e o interlocutor. (Quivy e Campenhoud, 1998, p.192)

A entrevista foi conduzida por um guião (anexo 6) previamente construído com 14 perguntas distribuídas pelas categorias definidas de forma a orientar a relação interativa entre os envolvidos (investigador e entrevistado)

Inicialmente estava planeado a utilização de um questionário “de administração direta” preenchido pelo próprio inquirido (Quivy e Campenhoud, 1998, p.188), com questões do tipo fechado para a recolha de informações sobre o papel dos pais perante as emoções negativas dos filhos. Segundo Miguel Rodrigues (2012), a construção de questionários deve ser realizada de forma a permitir que qualquer pessoa, neste caso os pais, possa responder sem necessidade de intervenção do investigador. O questionário a utilizar já é validado encontrando-se no Repositório da Universidade do Porto com a seguinte denominação “Reacções Parentais às Emoções Negativas dos Filhos”, o questionário tem como denominação original CCNES (*Coping with Children's Negative Emotions Scale*). Este instrumento foi desenvolvido por Fabes, Eisenberg e Bernzweig, em 1990, para medir as reações dos pais às emoções negativas dos seus filhos. No questionário estão presentes 12 questões para serem respondidas pelos pais.

No âmbito da presente investigação, procedeu-se à entrega dos questionários destinados aos pais. Contudo, não se obteve qualquer resposta por parte dos encarregados de educação, o que inviabilizou a sua inclusão na análise.

Considerando que foram utilizadas como técnicas de recolha de dados a observação direta e participante, as notas de campo, a entrevista semiestruturada e a grelha de observação, envolvendo as crianças e a educadora como participantes no estudo, foi possível realizar uma triangulação de dados. Esta técnica introduz rigor nas investigações qualitativas pois “consiste em combinar

dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa (...)" (Miranda, 2009, pp 39 – 40).

5.4 Técnicas de Análise de Dados

A análise de dados durante a implementação será predominantemente uma análise descritiva do conteúdo. Segundo Ricardo Miranda (2009) que cita Bogdan e Biklen (1994) refere que os dados podem assumir a forma de palavras (notas de campo, grelhas de observação) ou imagens (registos fotográficos), refere ainda que esta análise permite uma abordagem minuciosa do mundo. Assim, as observações ao longo da prática serão descritas e analisadas ao longo do relatório e a entrevista será também analisada de forma descritiva, encontrando pontos em comum e em contraste relativos às categorias em análise e às diferentes respostas.

Após a realização da entrevista, será feita a sua transcrição de forma detalhada.

“Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.” (Lopes, 2011)

A transcrição na íntegra é crucial para dar sentido ao depoimento dado pelo entrevistador.

Após a transcrição realizar-se-á uma leitura na íntegra do que foi transcrito de forma a familiarizarmo-nos com o conteúdo. Em seguida será selecionada a informação crucial e trechos da entrevista para o projeto. Assim que esta fase estiver concluída, é realizada uma análise da entrevista. As informações recolhidas serão utilizadas para fundamentar a investigação e ter em conta o papel dos educadores no desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças em período pré-escolar.

Para reforçar a credibilidade dos dados, recorrer-se-á à triangulação de dados, assumida como uma estratégia metodológica central. Segundo Denzin (2012), a triangulação permite cruzar diferentes fontes e técnicas com o objetivo de aumentar a consistência e a validade das interpretações. Também Flick (2018) e Bogdan e Bliklen (1994) defendem que a combinação de múltiplos instrumentos potencia uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos educativos. Neste estudo, a triangulação resultará do cruzamento da entrevista à educadora cooperante, os registos nas grelhas de observação e as notas de campo. A convergência das informações recolhidas possibilitará não apenas confirmar evidências, mas também interpretar e complementar perspetivas.

a. Grelha de observação

As grelhas de observação constituíram-se como um dos instrumentos centrais de recolha de dados nesta investigação, permitindo acompanhar de forma sistemática e contínua o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças ao longo da implementação de atividades relativas ao tema. De acordo com Flick (2018), a observação direta é uma técnica privilegiada na investigação qualitativa em educação, pois possibilita a análise de comportamentos em contexto natural, assegurando uma aproximação realista às práticas quotidianas.

As grelhas foram construídas com base em duas dimensões centrais: autorregulação emocional e consciência social, em consonância com os objetivos da investigação. Cada dimensão integra um conjunto de indicadores observáveis, como a capacidade de identificar e expressar emoções, o uso de estratégias de autocontrolo, a empatia perante os colegas e a cooperação em atividades de grupo. Para cada item foi utilizada a seguinte escala: 1- raramente; 2 – ocasionalmente; 3 – frequentemente; 4 – quase sempre; e NO – não observado. (anexo 8)

A utilização de grelhas estruturadas segue a orientação de autores como Cohen, Manion e Morrison (2018), que defendem que a definição clara de categorias de análise assegura maior fiabilidade à observação, permitindo ainda comparações entre diferentes momentos de implementação.

A análise comparativa das grelhas de observação permite identificar uma progressão significativa entre a primeira implementação das atividades e a última semana de intervenção, confirmando o impacto positivo das práticas intencionais de promoção das competências socioemocionais.

Na fase inicial, verificou-se que as crianças demonstravam fragilidades claras na autorregulação emocional. A maioria apresentava dificuldade em identificar e verbalizar os seus sentimentos, recorrendo frequentemente a manifestações comportamentais como choro, birras ou reações físicas perante situações de frustração. O recurso ao adulto era a estratégia predominante, o que denotava uma necessidade de apoio externo para lidar com emoções negativas. Esta realidade está em consonância com aquilo que Denham (2003) sublinha, ou seja, que em idade pré-escolar, a autorregulação está em processo de construção e depende fortemente da mediação do adulto.

No domínio da consciência social, observaram-se ainda comportamentos marcados pela dificuldade em reconhecer os sentimentos dos pares. Situações de cooperação emergiam apenas de forma pontual e, muitas vezes, apenas quando mediadas pelo adulto. Houve também episódios de conflito em que as crianças recorriam a insultos ou agressões físicas, evidenciando fragilidades na tomada de perspetiva e na resolução pacífica de conflitos. Estes dados corroboram estudos que apontam que, sem intervenção estruturada, as competências de empatia e cooperação tendem a surgir de forma desigual nesta faixa etária (Denham, 2003).

Na última semana de registo, as crianças evidenciaram um progresso claro. Relativamente à autorregulação, notou-se uma maior capacidade das crianças para identificar e nomear emoções básicas como tristeza, alegria, medo ou zanga. Algumas passaram a verbalizar frases como “estou ansioso” ou “estou triste” em vez de recorrerem a comportamentos desajustados, o que representa um avanço no processo de consciencialização emocional. Adicionalmente, verificou-se o uso espontâneo de estratégias desenvolvidas, como procurar a área da calma, realizar exercícios de respiração ou pedir espaço ao colega, práticas que indicam internalização de competências autorregulatórias. De acordo com Flook, Goldberg, Pinger e Davidson (2015), os efeitos de atividades de treino socioemocional em idade pré-escolar, especialmente quando incluem rotinas de autorregulação são positivos.

Ao nível da consciência social, existiu uma evolução notória. As crianças mostraram maior disponibilidade para ouvir os colegas, respeitar a vez de falar e oferecer ajuda em situações de dificuldade. Em atividades de grupo, a cooperação tornou-se mais frequente e menos dependente da intervenção do adulto. Foram ainda registadas iniciativas espontâneas de reconciliação após conflitos, como pedidos de desculpa ou abraços, o que demonstra desenvolvimento da empatia e capacidade de reparar relações. Este tipo de comportamento está em linha com o que Rizzo e Killen (2018) descrevem como progressos no entendimento de justiça e equidade durante a infância.

A comparação entre os dois momentos sugere que a continuidade e a sistematização de atividades socioemocionais, já presentes no quotidiano do grupo, como o canto da calma, contribuiu de forma significativa para o contínuo desenvolvimento socioemocional da amostra. Apesar de algumas destas estratégias já serem implementadas pela educadora, a sua aplicação contínua e com foco em duas dimensões sociomemocionais contribuíram para a constante evolução das crianças. As crianças evoluíram de um ponto inicial marcado por dependência do adulto para resolver conflitos, algumas dificuldades em reconhecer emoções mais complexas e tendência para respostas impulsivas, para um estágio em que revelam um desenvolvimento positivo na autonomia emocional, mais comportamentos empáticos e maior cooperação em grupo. Esta evolução confirma a importância de intervenções pedagógicas consistentes e intencionais, tal como recomendado por Durlak (2011) que evidencia que programas de aprendizagem socioemocional resultam em ganhos significativos na regulação emocional e na integração social das crianças.

De forma global, as grelhas de observação revelam que o trabalho desenvolvido permitiu avanços tanto na autorregulação como na consciência social. Estes resultados sustentam a relevância dos objetivos desta investigação e reforçam a ideia de que atividades planeadas, coerentes com o currículo de pré-escolar são fundamentais para promover o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a análise confirma o papel central do educador como mediador do processo, ao criar

oportunidades para que as crianças experimentem, pratiquem e consolidem estas competências em situações do cotidiano educativo.

b. Notas de Campo

Organizar as notas durante a implementação permitiu registar rapidamente episódios observáveis (por exemplo: utilização espontânea do canto da calma, comportamentos de partilha), acrescentando depois comentários analíticos onde se fazia a ligação com os objetivos de estudo (autorregulação e consciência social). A prática de registo contínuo, realizada em formato escrito e complementada por registos fotográficos dos materiais e por transcrições breves de intervenções significativas, garantiu a triangulação de evidências e permitiu documentar mudanças ao longo do tempo – um requisito essencial quando se pretende analisar o impacto de uma intervenção educativa (Patton, 2002; Miles e Huberman, 1994).

Durante a implementação das atividades sobre as emoções registou-se, em momento espontâneo, um desenho realizado pela criança 1 da amostra. No campo as notas foram tomadas imediatamente após a observação, incluindo a descrição do desenho e das declarações da criança. A criança referiu que cada membro da família foi associado a uma emoção, o irmão identificava-o como sendo a tristeza e a raiva, a mãe a inveja, o pai a ansiedade e ela própria a alegria. A associação de emoções a elementos familiares pode sugerir perceções acerca das dinâmicas emocionais familiares; a posição dela própria como “alegria” pode indicar uma perceção de um papel positivo no seio familiar ou a tentativa de se posicionar como elemento regulador neste sistema emocional, a ligação do pai à ansiedade e do irmão à tristeza/ raiva parece revelar que a criança reconhece, observa ou experiencia estados afetivos negativos nas figuras significativas que a rodeiam. A escolha da emoção atribuída à mãe sugere também que a criança associa sentimentos complexos às relações familiares, ainda que possa não compreender plenamente o seu significado conceptual.

Quando estas declarações são relacionadas com os comportamentos observados ao longo da intervenção, torna-se possível identificar uma coerência entre as projeções emocionais e a forma como a criança gere as suas próprias emoções. A criança em questão apresentou, em diversos momentos, sinais de frustração nas brincadeiras, irritabilidade perante contrariedades, tendência para gritar com os colegas e reações impulsivas. No entanto, também se evidenciou como uma criança muito alegre quando se encontrava emocionalmente regulada, revelando estados de entusiasmo e envolvimento positivo nas atividades. Foi ainda possível observar que era sensível às emoções e sentimentos de quem a rodeia, ajustando o seu comportamento em função do clima emocional do contexto educativo e, principalmente, do contexto familiar.

O desenho e a explicitação das emoções atribuídas aos membros da família funcionam como indicadores relevantes para a compreensão do seu mundo interno, manifestando uma leitura das dinâmicas afetivas pode influenciar a sua autorregulação e as suas interações sociais.

A análise interpretativa ressalta que os desenhos são janelas valiosas para compreender vivências afetivas e representações internas, mas que a sua leitura exige uma abordagem contextualizada e triangulada. Koppitz (1968) apresentou um conjunto de indicadores emocionais em desenhos de crianças que, embora úteis, não devem ser usados isoladamente para diagnósticos. Malchiodi (1998) e outros especialistas em arteterapia sublinham que o desenho é simultaneamente um ato de expressão simbólica e uma construção cultural, pelo que o significado dos símbolos varia com a história da criança, o contexto sociocultural e a relação com o educador. Por isso, interpretações definitivas requerem confrontação com outras fontes.

Neste caso, as notas de campo permitiram extrair inferências prudentes: a associação do irmão à tristeza e à raiva pode indicar que a criança observa manifestações negativas no mesmo, o que pode refletir conflitos familiares, dias de frustração do irmão ou simplesmente a projeção de episódios vividos na escola. A autoatribuição de alegria sugere uma percepção positiva de si própria ou um papel que exerce na família. A atribuição de inveja à mãe e ansiedade ao pai aponta para queixas, tensões ou estados emocionais que a criança percebe, num contexto onde adultos mostram preocupação, comparação social ou *stress*. Contudo, e conforme as recomendações metodológicas, estas inferências foram registadas como hipóteses, não como conclusões.



Figura 3 - Representação da família em emoções

No final da implementação das atividades relacionadas com o estudo, foi proposto às crianças da amostra um momento de reflexão individual, durante o qual cada criança foi convidada a dizer o que entendia por emoções.

A afirmação mais inesperada e significativa surgiu da criança 2, que afirmou “*As emoções são dores de barriga, quando sentimos coisas na barriga.*” – *nota de campo*. Esta verbalização destacou-se pela forma concreta e sensorial como a criança expressou a percepção das emoções, localizando-as no corpo e associando-lhes sensações físicas.

As restantes crianças referiram que as emoções “*são coisas que estão na nossa cabeça que nos controlam*” – *nota de campo*, fazendo referência explícita ao filme *Divertidamente*. As respostas revelaram uma conceptualização mais associada a representações externas e visuais das emoções, remetendo para personagens e dinâmicas já conhecidas no âmbito da cultura infantil.

A afirmação da criança 2 evidencia a compreensão das emoções como fenómenos corporificados, o que é consistente com a literatura que associa as

respostas emocionais a sensações físicas precoces. Segundo Damásio (2010), as emoções manifestam-se inicialmente no corpo antes de serem interpretadas cognitivamente, surgindo como alterações fisiológicas que a criança pode identificar mesmo que ainda não possua vocabulário abstrato para as nomear. Assim, a criança revela que reconhece a dimensão somática da experiência emocional e associa o sentir emocional a sinais internos. As respostas das restantes crianças da amostra revelam um nível diferente de representação, mais associado à simbolização e à mediação cultural.

Em suma, a prática sistemática de registo de notas de campo ao longo de toda a implementação revelou-se crucial para captar eventos espontâneos, como o desenho referido, que, devidamente anotados e analisados com prudência, enriquecem a literatura dos processos socioemocionais em investigação.

5.5. Implementação de Atividades

Nesta parte apresentam-se as atividades implementadas no decurso da prática pedagógica, construídas de acordo com os objetivos previamente definidos para a investigação. Cada proposta é descrita e analisada à luz dos pressupostos estabelecidos, sendo igualmente expostos os resultados obtidos com a sua realização. Pretende-se, deste modo, evidenciar a relação entre as intenções pedagógicas delineadas e os efeitos observados, de forma a sustentar a reflexão crítica sobre o processo desenvolvido.

1. Exploração Inicial das Emoções a Partir do Livro “Quem se esconde no armário? As emoções do cedário.” – Joana Maurício

As atividades iniciais da implementação relativas às emoções tiveram como ponto de partida a leitura do livro “Quem se Esconde no Armário? As emoções do Cedário”. Optámos por iniciar desta forma, dado que a literatura infantil constitui um meio privilegiado de aproximação ao universo emocional das crianças, permitindo-lhes identificar-se com as personagens e refletir sobre as suas experiências pessoais (Cunha, 2002).

A leitura proporcionou o desencadear de um diálogo sobre as diferentes emoções, momento em que foi possível constatar que o grupo já possuía uma noção clara do que são as emoções e dos diferentes tipos que podem experienciar. Um aspeto que se destacou de forma particular durante este diálogo foi a identificação da ansiedade pela maioria das crianças, o que evidencia um conhecimento precoce de uma emoção geralmente considerada mais complexa.

Ao longo da conversa, percebemos que muitas crianças conheciam a ansiedade e outras emoções sobretudo através do filme *Divertidamente*, estabelecendo associações entre as personagens e os estados emocionais. Esta observação confirma a relevância dos meios audiovisuais enquanto ferramentas de mediação na construção da literacia emocional e na promoção de competências de reconhecimento e expressão das emoções. Além disso, foram ainda mencionadas outras emoções, como o aborrecimento e a vergonha, cuja identificação tende a ser mais desafiante em idades precoces, quer pela natureza subjetiva, quer pelas normas sociais que condicionam a sua expressão.

Durante o diálogo, as crianças foram capazes de relatar situações em que sentiram medo, ansiedade, alegria, entre outras, revelando não só a capacidade de verbalização, mas também de autorreflexão sobre vivências pessoais. Este facto é relevante, uma vez que, segundo Goleman (1995), a consciência emocional é um primeiro passo essencial no desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo

que a criança aprenda a reconhecer, nomear e gerir as suas emoções. De acordo com Bisquerra (2009), esta competência é igualmente indispensável para a autorregulação emocional e para a convivência social, constituindo uma dimensão fulcral do desenvolvimento integral da criança. Desta forma, *“o grupo demonstrou com clareza as emoções que pode experienciar, tendo relatado, sem dificuldade, situações concretas associadas a cada emoção retratada no livro.”* (nota de campo)



Figura 4 - Leitura da história "Quem se Esconde no Armário? As Emoções do Cedário."

A atividade prosseguiu com a dinamização de um jogo de dramatização, no qual cada criança retirava de um armário uma emoção, representando-a em mímica para que os colegas adivinhassem de que emoção se tratava. A participação revelou-se bastante entusiástica, verificando-se que o grupo demonstrou motivação elevada e grande disponibilidade para o envolvimento, a tal ponto de várias crianças manifestarem vontade de continuar a jogar mesmo após a conclusão da atividade.

No entanto, observámos que algumas crianças apresentaram maior dificuldade em representar determinadas emoções, como a satisfação. Tal dificuldade pareceu estar relacionada com o facto de muitas delas possuírem já uma “programação” fortemente influenciada pelo filme “Divertidamente”, onde apenas um conjunto limitado de emoções é representado de forma clara e estereotipada, assim, quando surgiram emoções novas ou menos familiares, verificou-se alguma incerteza e falta de compreensão. Nestes casos, foi necessária a mediação de um adulto, que recorreu a exemplos concretos do quotidiano das próprias crianças, favorecendo a construção de significados a partir de experiências pessoais.

Este processo revela a importância da dramatização e do jogo simbólico no desenvolvimento da competência emocional, já que defendem Saarni (1999) e Denham (2007), a aprendizagem das emoções ocorre em contextos sociais significativos, onde a criança é chamada a interpretar, representar e partilhar diferentes estados emocionais. A dramatização, ao mobilizar o corpo e a expressão não verbal, torna-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem socioemocional, pois que as crianças explorem formas alternativas de comunicação, consolidando a sua capacidade de reconhecer e expressar sentimentos (Bisquerra, 2011).

Além disso, a dificuldade sentida na representação de algumas emoções evidencia a necessidade de um trabalho intencional e sistemático sobre a diversidade emocional. Como refere Goleman (1997), a literacia emocional não se limita ao reconhecimento das emoções básicas, sendo fundamental que as crianças aprendam a identificar e diferenciar emoções mais subtis, como a satisfação ou o aborrecimento, que desempenham igualmente um papel relevante no equilíbrio emocional e no desenvolvimento de relações interpessoais.

Após a realização das dramatizações, avançámos para a construção do “emocionómetro”, atividade que visava consolidar o trabalho desenvolvido nas atividades anteriores. A tarefa foi organizada em pequenos grupos, de modo a promover a participação de todas as crianças.

O primeiro grupo foi responsável pela criação de um desenho associado às emoções selecionadas – medo, alegria, tristeza e ansiedade. Os grupos seguintes dedicaram-se à transcrição dos nomes dos colegas em tiras de papel.



Figura 5 - Dramatização de emoções



Figura 6 - Emocionómetro

Um aspeto relevante a destacar foi o facto de as próprias crianças terem identificado as emoções que desejavam ver representadas no emocionómetro, demonstrando não apenas autonomia na escolha, mas também consciência do que consideravam emocionalmente significativo. Esta apropriação reforça a ideia de que a participação ativa favorece a interiorização

dos conteúdos trabalhados e potencia aprendizagens com maior significado (Bisquerri, 2011).

Do ponto de vista pedagógico, esta atividade permitiu conjugar diferentes dimensões da competência emocional. Por um lado, contribuiu para a autorregulação, na medida em que a identificação de emoções e a sua

representação simbólica em instrumentos visuais oferece às crianças estratégias concretas para reconhecerem, nomearem e, em situações futuras, regularem os seus próprios estados emocionais (Goleman, 1997). Por outro lado, a dinâmica em grupo favoreceu a consciência social, já que as crianças foram chamadas a respeitar as escolhas dos colegas, a cooperar em tarefas comuns e a valorizar a diversidade de emoções que emergiram ao longo do processo (Denham, 2007).

Em síntese, as atividades implementadas, desde a leitura do livro, passando pela dramatização das emoções e culminando na construção do emocionómetro, constituíram momentos estruturantes no desenvolvimento da literacia emocional do grupo. Através delas, foi possível observar não apenas o conhecimento prévio das crianças sobre algumas emoções primárias, mas também a forma como foram capazes de ampliar o seu vocabulário emocional, reconhecer novas emoções e refletir sobre experiências pessoais que lhes estão associadas.

Ao longo das sessões, verificámos que a mediação do adulto se revelou essencial para clarificar emoções menos familiares e para apoiar as crianças na transição de representações estereotipadas, fortemente influenciadas por recursos mediáticos, para uma compreensão mais ampla e diversificada das vivências emocionais. Este processo corrobora a relevância de uma intervenção intencional e sistemática no domínio da educação emocional, promovendo aprendizagens que se estendem para além do contexto escolar. Em termos de implicações na intervenção em curso, consideramos que as atividades dinamizadas reforçam a importância da integração da dimensão emocional nas práticas pedagógicas. Como refere Goleman (1997), a consciência e a autorregulação emocional são competências fundamentais para o bem-estar individual e para o desenvolvimento da inteligência emocional, estando intimamente ligadas à qualidade das interações sociais. A possibilidade de as crianças identificarem emoções em si e nos outros, de as expressarem através de diferentes linguagens (verbal, corporal, artística) e de colaborarem em atividades coletivas como o emocionómetro, contribuiu para o fortalecimento da consciência social e da empatia, dimensões essenciais da convivência em comunidade (Denham, 2007).

2. Exploração da Emoção “Medo” a Partir do Livro “Os medos que metem medo”, de Rachel Rooney

No âmbito da investigação, o dia foi dedicado ao trabalho em torno da emoção do medo. Para introduzir a temática, realizámos a leitura do livro “Os Medos que Metem Medo”, recurso literário que proporcionou uma primeira abordagem coletiva ao tema. Através da narrativa, foi possível iniciar um diálogo sobre situações de medo, em que as crianças partilharam experiências pessoais e reconheceram que também os adultos vivenciam esta emoção. Como refere Bettelheim (1996), a literatura infantil desempenha um papel central no confronto simbólico com os medos, possibilitando à criança atribuir sentido a experiências que, de outra forma, poderiam ser difíceis de compreender ou verbalizar.

Na continuidade, apresentámos a “caixa dos medos”, criado como um espaço seguro de expressão e partilha. Cada criança foi convidada a realizar um desenho representativo do seu maior medo e a depositá-lo na caixa. Esta etapa revelou-se fundamental para compreender como cada criança conceptualiza e expressa os seus medos de forma simbólica. Durante a atividade, observámos que algumas representações foram bastante autênticas, evidenciando clareza na ligação entre emoção e experiência pessoal (nota de campo: “Uma das crianças teve a perspicácia de desenhar dois medos, dando a entender perfeitamente que estes são reais”). Em contrapartida, registámos também a tendência de algumas crianças, em particular as que mantêm laços afetivos mais próximos, copiarem os desenhos de colegas, o que demonstra que nem sempre o registo gráfico correspondeu à vivência individual.

Após a realização dos desenhos, cada criança apresentou-o ao grupo. Este momento de partilha revelou-se enriquecedor, na medida em que permitiu verbalizar os medos, escutar os colegas e, sobretudo, refletir em conjunto sobre formas de lidar com essas emoções. Para além de favorecer a autorregulação, esta dinâmica promoveu igualmente a consciência social, uma vez que as crianças demonstraram empatia, apoio e solidariedade face aos medos dos pares. Desta forma, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências centrais da investigação, a autorregulação emocional, ao aprenderem a identificar, nomear e refletir sobre os seus próprios medos, e a consciência social, ao reconhecerem e validarem as emoções dos colegas (Goleman, 1997).

Na atividade dedicada ao tema do medo, a maioria das crianças da amostra representou, nos seus desenhos, o medo do escuro. Apenas uma criança produziu um desenho sobre o medo de cobras, mas através da observação registou-se que esse desenho foi copiado do colega que estava a desenhar ao seu lado. A predominância do medo do escuro é amplamente documentada como uma manifestação típica em idades pré-escolar, associadas ao desenvolvimento cognitivo e à emergência de pensamentos simbólicos (Murriss, 2007). Este tipo de medo está ligado à perceção de vulnerabilidade e à dificuldade em distinguir

fantasia de realidade, aspetos característicos desta fase do desenvolvimento emocional (Erikson, 1993).

No caso da criança que desenhou o medo de cobras após observar o colega, a imitação sugere um processo de modelagem social. Bandura (1977) defende que a aprendizagem ideias e representações emocionais, especialmente quando não possuem recursos internos para expressar autonomamente os seus medos.

Desta forma, a maioria das crianças da amostra conseguiu representar graficamente e verbalizar aquilo que as assustava, revelando um nível significativo de consciência emocional para a faixa etária. As crianças que partilharam espontaneamente os seus medos demonstraram conforto e abertura, o que indica um ambiente escolar e familiar emocionalmente seguro e facilitador da expressão (Denham, 2006).

Apenas a criança 4 apresentou um padrão distinto, ao desenhar o mesmo medo que o colega, medo de cobras, não conseguindo revelar um medo genuíno. Bandura (1977) refere que a aprendizagem por observação é uma estratégia recorrente quando a criança ainda não domina os processos de autorrepresentação emocional. Além disso, a incapacidade de verbalizar um medo quando questionado sugere que o processo de autorregulação ainda se encontra em fase inicial, especialmente no que diz respeito à identificação e nomeação de estados internos (Cole et al., 2004).

A criança 5, apesar de desenhar e inicialmente verbalizar um medo, acabou por afirmar que não tem medo de nada. Esta resposta pode ser interpretada como uma estratégia de proteção ou de recusa da vulnerabilidade perante os colegas. Segundo Bowlby (1988), a negação de estados emocionais pode funcionar como mecanismo de defesa, sobretudo quando a criança procura preservar a percepção de força ou evitar a exposição emocional.

Complementarmente, no seguimento da conclusão do emocionómetro, procurámos associar a expressão emocional ao desenvolvimento da literacia emergente. Para tal incentivámos algumas crianças a copiar os nomes das emoções representadas e o título do projeto, a partir de cartões previamente preparados. Considerámos esta etapa relevante para a investigação, pois promoveu simultaneamente a consolidação do vocabulário emocional e a familiarização com a escrita.



Figura 7 - Representação do medo de cobras

Relativamente ao armário das emoções, como este ficou disponível para utilização livre, observámos que as crianças mostraram grande interesse em representar as emoções através da mímica, jogando entre colegas e promovendo, assim, a interação social. Esta dinâmica permitiu não apenas reforçar a compreensão das diferentes emoções, mas também desenvolver competências de cooperação, empatia e partilha.

Assim, entendemos que a sequência de atividades, leitura do livro, discussão, representação gráfica dos medos e partilha coletiva, revelou-se especialmente significativa, pois através da literatura, da expressão gráfica e da escrita emergente, foi possível aprofundar o trabalho sobre o medo, promovendo a autorregulação emocional e a consciência social das crianças.



Figura 8 - Caixa das emoções

3. Desenvolvimento da Consciência Social Através da Exploração do Livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, de Ana Saldanha

A atividade mais direcionada para o desenvolvimento da consciência social, teve início com a visualização da história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, através de um teatro de fantoches. Apesar de o recurso audiovisual se ter revelado um pouco longo para a faixa etária em questão, a história originou momentos relevantes de partilha, como o episódio em que a criança identificou o comportamento do lobo em comparação com outras histórias tradicionais (*“O Lobo-Mau também foi amigo do Pai Natal, mas na história dos Três Porquinhos ele faz mal.”* - nota de campo).

Em seguida, realizou-se um diálogo entre o grupo sobre as atitudes de cada personagem e aquilo que se evidenciou mais na história. Neste caso a maioria das crianças referiu a importância de ser amigo, de estar junto da família na noite de Natal e não apenas a importância de receber presentes.

Posteriormente, a exploração da história conduziu à construção da Árvore dos Desejos, na qual cada criança partilhou um desejo para um colega. Foi possível observar que a maioria das crianças desejou felicidade ao amigo que escolheu, promovendo o bem-estar dos outros. Este comportamento traduz-se no desenvolvimento da consciência social, na medida em que evidencia a empatia e preocupação com o outro (CASEL, 2020). Contudo, verificámos também que algumas crianças ainda se focaram em desejos relacionados com brinquedos, o que é igualmente compreensível no estágio de desenvolvimento em que se encontram, já que a transição de uma perspetiva mais egocêntrica para uma visão mais relacional e altruísta ocorre de forma gradual (Eisenberg, 2006).

A diversidade dos desejos permitiu compreender diferentes níveis de maturidade emocional e social no grupo. Enquanto algumas crianças já demonstraram capacidade para pensar no bem coletivo, outras mantiveram o foco em interesses individuais, o que confirma a importância de continuar a proporcionar atividades que promovam a empatia, a cooperação e a interiorização de valores sociais. Ao mesmo tempo, ao participarem na atividade, as crianças



Figura 9 - Árvore dos desejos

foram chamadas a organizar o seu pensamento, esperar pela sua vez e aceitar a diversidade dos desejos expressos, o que exigiu competências de autorregulação emocional, como a gestão da impulsividade e a atenção às regras do grupo (Elias e Berkowitz, 2010).

A realização de desenhos associados aos desejos, bem como a tarefa complementar de representar, individualmente, uma prenda que dariam ao Pai Natal, possibilitou ainda a expressão criativa e simbólica das emoções e intenções. Estes momentos demonstram como a integração de atividades narrativas e expressivas pode potenciar a articulação entre cognição e emoção, favorecendo tanto a interiorização de valores como o desenvolvimento da linguagem emocional (Denham, 2007).

Por fim, relativamente à utilização do emocionómetro este revelou-se uma estratégia eficaz para promover a identificação e a monitorização das emoções ao longo do dia. Ao longo deste dia, cada criança, individualmente, mostrou iniciativa em preencher o quadro, escolhendo a emoção que melhor representava o seu estado emocional naquele momento. Observámos que, de forma espontânea, ao longo do dia as crianças iam alterando a sua posição sempre que sentiam mudanças emocionais, passando, por exemplo, de estados de tristeza ou ansiedade para alegria. Esta dinâmica permitiu-lhes não apenas reconhecer e expressar as suas próprias emoções, mas também compreender que estas são transitórias e suscetíveis de mudança, aspeto central no processo de autorregulação (Gross, 2015). Apresenta-se um exemplo retirado das notas de campo: “Já não estou triste, posso mudar a minha emoção?”

Durante as atividades centradas no desenvolvimento da consciência social, o grupo demonstrou uma generosidade e cooperação bastante positiva. Foi evidente, nas crianças da amostra, a satisfação em poderem expressar desejos a colegas, mostrando empatia e atenção pelo outro. É de notar que todas as crianças da amostra optaram por desejar felicidade, saúde ou mesmo a contínua presença dos colegas no seu dia a dia, mais concretamente nas brincadeiras. A criança 1 tomou a iniciativa de formular um desejo para a educadora cooperante e outro para a auxiliar, evidenciando respeito e consideração pelas figuras significativas da sala.

Além disso, o facto de o grupo poder visualizar as emoções dos colegas promoveu a consciência social, favorecendo a empatia e o respeito pelos estados emocionais dos outros (Denham, 2003). Em termos pedagógicos, o emocionómetro constitui-se como um recurso visual e participativo que reforça a autonomia das crianças na gestão das suas emoções, ao mesmo tempo que cria oportunidades para diálogos significativos sobre sentimentos.

4. Reconhecer, Expressar e Regular Emoções

A implementação da atividade da caixa das emoções revelou-se particularmente eficaz para promover a identificação e exploração dos diferentes estados afetivos. Cada criança retirou, de forma aleatória, um colar com a representação de uma emoção, mostrando interesse em mimar a emoção retirada da caixa perante os colegas. Esta dinâmica permitiu observar a capacidade das crianças de reconhecer e expressar sentimentos próprios, bem como de compreender emoções alheias, promovendo a autorregulação emocional e consciência social (Denham, 2003).

Durante a leitura da história “Vamos falar sobre dias difíceis?” de Filipa Maló Franco, optámos por explorar mais as imagens e manter um diálogo constante com o grupo, de modo a estimular a participação e a reflexão sobre os sentimentos. Foi possível perceber que as crianças da amostra reconhecem a importância do apoio familiar nos momentos difíceis, identificando espontaneamente a mãe, a avó ou outros elementos familiares como referência de conforto. Esta observação evidencia que o grupo já possui uma percepção emocional desenvolvida, capaz de diferenciar estados de humor próprios e alheios, e de procurar apoio quando necessário, competências centrais no desenvolvimento da autorregulação emocional (Flook, et al., 2015).

A escolha deste livro baseou-se na sua relevância para trabalhar competências socioemocionais, nomeadamente a identificação, expressão e regulação de emoções. O livro aborda situações do quotidiano que podem gerar desconforto emocional nas crianças e oferece uma narrativa acessível para discutir sentimentos difíceis, como a tristeza, a frustração ou a ansiedade. O reconhecimento de emoções próprias e dos outros são competências centrais para a autorregulação emocional e para a construção de empatia.

A exploração da massa de modelar constitui outra oportunidade significativa para o desenvolvimento socioemocional. Nesta atividade as crianças foram desafiadas a criar um objeto que melhorasse o seu dia se estivessem num dia difícil. As crianças criaram objetos com diferentes significados, como uma pizza ou um boneco de neve, refletindo a sua capacidade de associar a expressão criativa a estratégias para melhorar o bem-estar próprio e dos colegas. Este tipo de atividade promove a empatia e a consciência social, permitindo-lhes compreender e valorizar o impacto das suas ações sobre os outros (Rizzo e Killen, 2018).



Figura 10 - Criação de objetos para melhorar o seu dia

Na atividade do espelho, no qual deveriam representar e observar a sua expressão quando estão felizes,

tristes e com raiva, algumas crianças conseguiram representar as emoções sugeridas com facilidade, enquanto outras mostraram dificuldade em demonstrar os seus sentimentos, passando o espelho ao colega sem reação. Exemplo registado nas notas de campo “Não consigo fazer uma cara triste, eu estou muito feliz.”

Estas observações permitem perceber variações individuais no desenvolvimento da expressão emocional, reforçando a necessidade de estratégias diferenciadas que permitam a cada criança experienciar, reconhecer e nomear emoções de forma segura e apoiada (Denham, Bassett e Zinsser, 2012).

A implementação das atividades socioemocionais permitiu observar, de forma detalhada, como as crianças da amostra lidam com a identificação, expressão e regulação das emoções, evidenciando progressos no desenvolvimento da autorregulação emocional e da consciência social.

Relativamente à primeira atividade todas as crianças da amostra participaram ativamente e conseguiram realizar a tarefa com sucesso. No entanto, verificaram-se algumas dificuldades na identificação das emoções, especialmente nas mais complexas ou menos comuns para as crianças, sendo mais fácil para elas identificar emoções básicas como alegria, tristeza ou raiva.

Durante a leitura da história, a interação entre as crianças da amostra revelou-se particularmente positiva. O diálogo constante sobre as imagens da narrativa permitiu explorar situações de desconforto emocional e estratégias para lidar com elas. Observou-se que a criança 2, 3 e 4 recorrem às mães quando sentem tristeza ou ansiedade, enquanto a criança 5 recorre aos avós, pais e irmãos, a criança 4 também mencionou a avó, e a criança 1 referiu a irmã como fonte de apoio. Esta partilha espontânea evidencia que as crianças já possuem uma percepção emocional desenvolvida e compreendem a importância do apoio familiar, competências centrais para a autorregulação emocional.

Na atividade de modelagem as crianças mostraram alguma dificuldade inicial na conceção de ideias que representassem felicidade, sendo que a criança 5 e a criança 3 destacaram-se por desenvolverem, refazerem e ajustarem os seus objetos diversas vezes. A produção de objetos com significados variados, como pizzas ou bonecos de neve, demonstra a capacidade das crianças de traduzir emoções em ações concretas, promovendo a empatia e consciência social, ao refletirem sobre o impacto das suas criações no bem estar próprio e dos colegas. (Rizzo & Killen, 2018)

Na atividade do espelho, em que as crianças deveriam representar expressões de alegria, tristeza e raiva, a maioria conseguiu reproduzir as emoções sugeridas com clareza. Destaca-se a criança 1, que não conseguiu reproduzir a tristeza naquele momento por ser se sentir muito feliz, evidenciando influência do estado emocional atual na expressão simbólica das emoções. Observou-se também que

uma criança fora da amostra não participou ativamente, não existindo qualquer representação ou evidência de emoções da sua parte.

Em suma, as atividades contribuíram para que as crianças desenvolvessem competências de autorregulação e consciência social, promovendo a capacidade de reconhecer emoções próprias e de outros, expressá-las adequadamente e interagir de forma empática com o grupo.

5. Exploração do Livro “Respeitem-se! E tratem-se bem”, de Lucía Serrano: Respeito e Bondade

No dia em análise, iniciámos a manhã com a atividade da Caixa das Emoções, permitindo que cada criança retirasse, novamente, uma emoção diferente da do dia anterior. Esta dinâmica simples demonstrou-se altamente cativante para o grupo, estimulando o interesse em explorar e reconhecer emoções menos “básicas”, promovendo o desenvolvimento da consciência social e da autorregulação. Ao identificar e representar a emoção que lhes calhou, as crianças tiveram oportunidade de refletir sobre os seus próprios sentimentos e de compreender a diversidade de estados emocionais possíveis.

Seguidamente, explorámos o tema do respeito. Embora a leitura do livro “Respeitem-se! E tratem-se bem.” estivesse inicialmente planificada, optámos por iniciar o diálogo com base nas situações partilhadas espontaneamente pelas crianças. Esta decisão permitiu aprofundar a reflexão sobre experiências reais do quotidiano e fomentou uma discussão significativa sobre comportamentos éticos, empatia e interação social. As crianças demonstraram capacidade de analisar e relatar situações de respeito, mostrando compreensão de como as suas ações impactam os colegas, evidenciando progressos na consciência social (Rizzo e Killen, 2018).

Posteriormente, realizámos o jogo “Círculo do Respeito”, em que cada criança retirava aleatoriamente o nome de um colega e partilhava uma palavra ou gesto gentil. Esta atividade não só consolidou a compreensão da importância da gentileza e do cuidado com os outros, como promoveu a autorregulação emocional, ao permitir que as crianças controlassem a impulsividade e esperassem a sua vez de interagir. Observámos que, apesar de alguma dispersão inicial, a maioria do grupo envolveu-se com entusiasmo, solicitando inclusive para repetir a atividade, desta vez escolhendo livremente o colega. Esta participação voluntária sugere a internalização de normas sociais e afetivas, fortalecendo tanto a empatia como a colaboração no grupo (Dehnam, Bassett & Zinsser, 2012).

Na sequência, cada criança realizou um desenho sobre uma boa ação, a ser posteriormente oferecido a um colega ou a um adulto, e copiou uma palavra representativa dessa ação para construir um cartaz de palavras gentis. Esta atividade promoveu a expressão individual e a valorização do esforço coletivo, permitindo ao grupo consolidar o vocabulário emocional e refletir sobre comportamentos éticos de forma prática e concreta. Observámos variação nas

produções, com algumas crianças a desenharem-se a ajudar colegas, outras a brincar em grupo, evidenciando diversidade de experiências e de percepções sociais. O cartaz final, posteriormente colocado no placar exterior da sala, reforçou a cooperação entre as atividades pedagógicas planeadas e as práticas da educadora, assegurando continuidade e coesão nas aprendizagens socioemocionais (Dehnam, 2003).



Figura 11 - Placar da Bondade

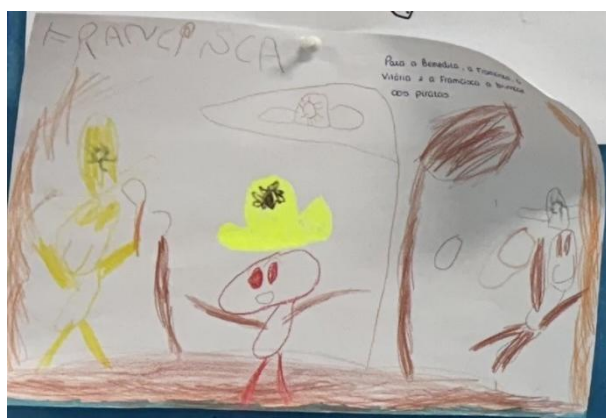


Figura 12 - Desenho da criança 3

turnos e adaptação ao outro, aspetos diretamente relacionados com a autorregulação emocional (CASEL, 2020). A expressão serena e o uso de cores quentes sugerem estabilidade emocional e prazer na interação, indicando um equilíbrio afetivo e a presença de sentimentos de segurança e pertença no grupo.

No segundo desenho representado, pertencente à criança 2, este revela uma representação relacional significativa, na qual a educadora estagiária surge a ajudar a criança a descer as escadas.

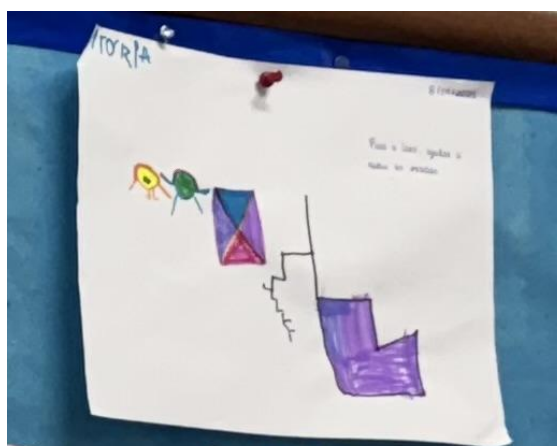


Figura 13 - Desenho da criança 2

Esta escolha traduz uma percepção de apoio, segurança e confiança, elementos centrais para o desenvolvimento emocional em idade pré-escolar. A criança identifica a educadora estagiária como uma figura de referência positiva, associando-lhe comportamentos de ajuda e de cuidado, o que indica a interiorização de um vínculo afetivo seguro (Denham, 2006). Ao representar uma situação de cooperação e apoio, a criança demonstra compreender as emoções associadas ao ser ajudada e ao confiar no outro, um sinal de autorregulação emocional emergente, pois envolve reconhecer a própria vulnerabilidade e aceitar a ajuda de forma positiva.

O gesto de oferecer o desenho à educadora estagiária reforça esta dimensão emocional e social. Trata-se de uma expressão espontânea de afeto, que traduz empatia e reconhecimento do papel do outro no seu bem-estar. Esta ação demonstra que a criança 2 evidencia sensibilidade perante as relações interpessoais e compreende o impacto emocional.

As atividades proporcionaram uma oportunidade de integrar atividades estruturadas de autorregulação e consciência social, desde a identificação de emoções na caixa, ao diálogo sobre o respeito, passando pelo jogo cooperativo e pela expressão criativa através do desenho e das palavras gentis. As crianças demonstraram capacidade de reflexão sobre os seus próprios sentimentos, empatia pelo outro, e valorização de ações positivas no contexto do grupo, a aquisição destas competências exige um trabalho pedagógico de continuidade, pois os processos desenvolvimentais são lentos, para além de existirem crianças que evidenciam maiores dificuldades.

6. As Cores das Emoções: Jogos

Neste dia, iniciámos com o jogo “As cores das emoções”, no qual cada cor correspondia a uma emoção específica (verde: calma, vermelho: raiva, azul: tristeza, laranja: ansiedade, amarelo: alegria). Cada criança movimentava-se de acordo com a cor sorteada, ajustando a intensidade e o ritmo dos movimentos ao estado emocional indicado. Esta atividade promoveu a autorregulação, ao exigir que as crianças controlassem o corpo, o ritmo e a energia dos movimentos, e favoreceu a consciência social, ao observarem e responderem aos colegas a expressarem emoções diversas. O recurso à música permitiu trabalhar atenção, controlo de impulsos e sincronização com o grupo.

Seguiu-se a adaptação do “Jogo da Batata Quente”, em que um balão representava a “batata” e uma lista de emoções indicava o estado a representar quando a música parava. Cada criança teve de mimar a emoção sorteada. Esta atividade reforçou a expressão emocional e a autorregulação, ao controlar gestos e expressões faciais, e estimulou a consciência social, permitindo às crianças reconhecer e compreender as emoções dos colegas.

O último jogo do dia, “A Roda das Emoções”, exigiu uma adaptação para melhor controlo do grupo. Ao passar o balão ao colega à direita, o grupo conseguiu cumprir o objetivo da atividade: representar emoções de forma organizada, respeitar turnos e colaborar com os colegas. Este exercício promoveu a autorregulação emocional e a consciência social, pois as crianças tiveram de coordenar ações com os colegas, reconhecer as emoções representadas e esperar pela sua vez.

A criança 1 participou de forma entusiasta nas dinâmicas, demonstrando grande expressividade corporal. Ao longo dos jogos, conseguiu ajustar o ritmo dos movimentos à emoção correspondente, evidenciando progressos na regulação do corpo e na adequação dos comportamentos ao contexto.

A criança 2 mostrou um envolvimento mais contido no início das atividades, mas demonstrando um controlo emocional e capacidade de ajuste. Durante a roda das emoções, a criança demonstrou grande entusiasmo na atividade e alguma irritabilidade sempre que perdia durante a atividade.

A criança 3 participou com entusiasmo, expressando emoções com espontaneidade e criatividade. Durante a batata quente, representou a alegria com gestos amplos e contagiantes, levando os colegas a rir da mesma.

A criança 4 participou de forma mais reservada, mas observou atentamente as reações dos colegas. No decorrer das atividades, foi-se envolvendo gradualmente, revelando curiosidade e empatia ao identificar corretamente as emoções expressas pelos outros. Na roda das emoções, manteve o foco no grupo e demonstrou controlo comportamental.

Por fim, a criança 5 evidenciou inicialmente alguma impulsividade, sobretudo nas emoções mais intensas. Contudo, com o apoio das regras e do feedback, foi capaz de conter movimentos excessivos e ajustar o ritmo dos gestos à emoção a representar. Ao longo das atividades, mostrou maior capacidade para esperar pela sua vez e reconhecer a expressão dos colegas, reforçando a sua consciência social e a capacidade de cooperação.

Ao longo da manhã, os jogos permitiram que as crianças explorassem emoções de forma lúdica e dinâmica, expressassem-se criativamente e interagissem com os pares. Observámos progressos na autorregulação, como esperar, controlar movimentos e ajustar comportamentos, e na consciência social, como empatia, cooperação e respeito pelas ações e emoções dos colegas. A participação voluntária e a capacidade de seguir as regras revelam que, mesmo em momentos de maior liberdade, o grupo conseguiu integrar competências socioemocionais de forma significativa.

6. Resultados

A análise dos resultados obtidos no âmbito da investigação realizada em contexto de Educação Pré-Escolar permitiu compreender os efeitos das práticas pedagógicas implementadas no desenvolvimento da consciência social e da autorregulação das crianças participantes. A análise que se apresenta resulta da triangulação entre através da triangulação entre a entrevista semiestruturada à educadora cooperante, as grelhas de observação, as notas de campo e os registos das atividades, o que possibilitou uma análise contextualizada das mudanças verificadas. Esta triangulação, de acordo com Flick (2018), permite aumentar a validade interna da investigação qualitativa, garantindo a coerência entre a ação educativa observada e as interpretações produzidas.

Desde o início da intervenção foi possível constatar que o grupo já apresentava um conhecimento a nível emocional, mas ainda revelava dificuldades em reconhecer e nomear as próprias emoções quando mais complexas, em compreender as dos outros e em gerir situações de conflito. Neste sentido, as atividades delineadas foram planeadas para dar continuidade ao trabalho da educadora, ou seja, promover um ambiente de partilha, reflexão e empatia, centrando-se no desenvolvimento das competências socioemocionais que, segundo Goleman (1995), constituem a base do sucesso pessoal e social. Para o autor, a inteligência emocional abrange a capacidade de identificar e regular as próprias emoções e de reconhecer as emoções nos outros, competências essenciais para a vida em grupo e para a aprendizagem. Assim, a intervenção desenvolvida procurou traduzir estes princípios em práticas concretas que estimulassem a consciência social, a cooperação e a autorregulação.

De forma global, observou-se uma evolução positiva nas habilidades emocionais das cinco crianças da amostra ao longo da implementação das atividades centradas no desenvolvimento da autorregulação emocional e da consciência social. Todas revelaram progressos na identificação e expressão das emoções, bem como no reconhecimento das emoções nos outros, evidenciando um conhecimento inicial e final consistente sobre o tema.

Apesar dos avanços, verificou-se que, em situações de frustração, conflito ou raiva, todas as crianças continuaram a necessitar de apoio de um adulto para regular o comportamento e recuperar o equilíbrio emocional. Este dado é coerente com o estágio de desenvolvimento emocional característico da idade, em que a regulação autónoma ainda se encontra em consolidação e o adulto assume um papel de mediador essencial (Goleman, 2012).

O uso diário do emocionómetro destacou-se como um instrumento facilitador da autorregulação e da consciência emocional. As crianças demonstraram uma adesão espontânea e contínua ao recurso, participando ativamente na identificação das suas emoções e alterando-as ao longo do dia quando se apercebiam de

mudanças no seu estado emocional. Este comportamento evidencia a aquisição de autorregulação emocional e a capacidade de verbalizar os sentimentos, aspetos fundamentais no processo de autorregulação.

A análise da entrevista à educadora cooperante revelou uma percepção aprofundada e coerente acerca da importância do desenvolvimento socioemocional na Educação Pré-Escolar. A educadora destacou que este domínio é tão relevante quanto as restantes aprendizagens curriculares. A entrevistada referiu também a criação do “Canto da Calma”, construído em conjunto com as crianças, como exemplo de uma prática eficaz para a autorregulação. Este espaço, dotado de materiais sensoriais, livros e objetos reconfortantes, surgiu de necessidades identificadas pelo grupo, permitindo que cada criança encontrasse um lugar seguro para acalmar e refletir sobre o que sente. Este espaço foi muito positivo durante a prática pedagógica para situações de frustração e conflito, permitindo à criança ficar durante alguns momentos sozinha de forma a tentar acalmar-se sozinha, tendo sempre o apoio de um adulto se não existissem alterações no seu estado emocional e para conversar sobre o que a deixará assim.

Os registos obtidos nas grelhas de observação e nas notas de campo mostraram uma evolução gradual e consistente no comportamento emocional e social das crianças ao longo das semanas de implementação. No início da prática, verificavam-se episódios frequentes de impulsividade, disputas por brinquedos e dificuldades em partilhar ou esperar pela sua vez. À medida que as atividades foram sendo aplicadas, como o uso do emocionómetro, a caixa das emoções, a árvore dos desejos ou o placar da bondade, emergiu uma crescente capacidade de verbalização emocional e de empatia. As crianças, de forma gradual e com o trabalho realizado anteriormente pela educadora cooperante, começaram a expressar-se com maior clareza o que sentiam em determinadas situações, como conflitos ou problemas pessoais, usando termos como “estou ansiosa”, “fiquei triste”, ou “agora já estou feliz”. Segundo Denham, Basset e Zinsser (2012), esta capacidade de verbalizar emoções é um indicador central do desenvolvimento da autorregulação, pois permite à criança tomar consciência do seu estado interno e, a partir daí, escolher comportamentos mais ajustados.

Um dos aspetos mais relevantes, e já referidos anteriormente, observados foi o uso espontâneo do emocionómetro e da caixa das emoções fora dos momentos planificados. Em vários episódios registados, as crianças recorreram a esses instrumentos para comunicar emoções emergentes, mostrando autonomia e compreensão do valor simbólico. Tal comportamento traduz o que Durlak et al. (2011) designam como generalização de competências socioemocionais a situações novas ou não estruturadas, o que representa um avanço na interiorização dessas competências.

Paralelamente, verificou-se um aumento progressivo da empatia e da consciência social. As crianças começaram a demonstrar maior sensibilidade perante os sentimentos dos colegas, por exemplo no caso em que uma das

crianças da amostra, criança 3, esteve perante o falecimento do seu animal de estimação. Foi evidente a forma como os colegas a apoiaram no momento e ainda partilharam histórias semelhantes, tal como a forma como se sentiram quando passaram por isso. Houve assim ajuda e conforto por parte das crianças quando percebiam sinais de tristeza. Em algumas situações observadas, após um conflito, as próprias crianças propuseram formas de resolução, como partilhar brinquedos, definir a ordem pela qual iriam brincar ou dar um abraço ao colega. Estes comportamentos espontâneos são consistentes com a perspectiva de Eisenberg e Fabes (1998), que defendem que o desenvolvimento da empatia emerge de interações afetivas significativas e de um clima emocional de segurança, mediado por adultos que promovem a reflexão sobre os sentimentos e as consequências das ações.

A implementação das atividades de dramatização de emoções e de leitura de histórias desempenhou igualmente um papel fundamental. Histórias como “Quem se Esconde no Armário? As Emoções do Cedário” e “Respeitem-se! E tratem-se bem” suscitaram diálogos ricos sobre situações quotidianas e sobre como lidar com emoções difíceis, como o medo, a raiva e a frustração, e a forma como devem e podem apoiar-se nos adultos seja em contexto familiar ou educativo. Neste aspeto, todas as crianças pertencentes à amostra mostraram um pensamento e um discurso rico e significativo, mostrando ter apoio em ambos os contextos. Estas atividades, como defende Oliveira – Formosinho (2011), promovem aprendizagens significativas, na medida em que permitem que as crianças atribuam sentido às suas experiências emocionais e cognitivas através da ação e da interação simbólica. A dramatização, em particular, revelou-se um espaço privilegiado de expressão e “catarse” emocional, permitindo que as crianças explorassem papéis sociais e emoções de forma segura, reforçando simultaneamente a coesão do grupo e o respeito mútuo.

Os resultados observados nas grelhas de observação demonstram também a importância da consistência e da continuidade das práticas socioemocionais. Ao longo das semanas, a frequência e intensidade das manifestações de comportamento impulsivo diminuíram, ao passo que aumentaram as demonstrações de autocontrolo, de cooperação e de resolução de conflitos. A rotina diária, que incluía momentos de escolha de emoção no emocionómetro, diálogos sobre o fim de semana ou sobre situações mais marcantes, contribuiu para o contínuo progresso da autorregulação e da consciência social, oferecendo às crianças oportunidades regulares de introspeção e de partilha de sentimentos.

As atividades implementadas permitiram observar progressos significativos na gestão emocional, na empatia e na cooperação, consolidando aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento da consciência social e da convivência no grupo. A análise individual das crianças da amostra permitiu observar trajetórias diferenciadas, mas convergentes no sentido do progresso emocional.

A criança 1 apresentou uma evolução gradual ao longo da intervenção, especialmente no domínio da autorregulação emocional. Inicialmente, revelava dificuldades em lidar com a frustração e em controlar reações impulsivas em situações de conflito. Com o tempo, passou a demonstrar maior capacidade para se acalmar com a ajuda do adulto e para retomar a atividade após momentos de tensão. Apesar dos progressos, continua a manifestar alguma instabilidade emocional em dias em que se encontra mais sensível, sendo necessário suporte e orientação. O seu percurso reflete um avanço consistente, ainda que dependente da mediação adulta, característica típica desta etapa do desenvolvimento emocional (Denham, 2006).

A criança 2 revelou uma evolução significativa ao longo da prática, ainda que tenha atravessado um período de maior vulnerabilidade emocional devido ao nascimento do irmão. Este acontecimento despertou uma necessidade acrescida de pedir carinho e atenção, o que se traduziu em momentos de maior instabilidade emocional. Contudo, gradualmente, a criança demonstrou progressos na gestão das emoções, conseguindo expressar o que sentia e recorrer ao apoio do adulto de forma adequada. O reconhecimento das próprias emoções e a procura de conforto em figuras de referência demonstram um avanço claro na autorregulação e na consciência social.

A criança 3 foi a que apresentou maior evolução entre o grupo. No início, evidenciava alguma impulsividade e dificuldade em gerir a frustração, mas, no decorrer das atividades passou a pedir ajuda a um adulto quando se sentia irritada ou triste, demonstrando consciência das suas emoções e das estratégias necessárias para se acalmar. Na fase final, reconhecia autonomamente a importância de se dirigir ao canto da calma, aplicando estratégias de autorregulação de forma espontânea. Além disso, tornou-se mais paciente e cooperante com os colegas, demonstrando uma crescente consciência social e empatia.

A criança 4 manteve uma trajetória estável ao longo da implementação. Embora não se tenham verificado mudanças expressivas, conseguiu manter um nível consistente de controlo emocional e respeito pelas regras. em contextos de conflito revelou maior capacidade de reconhecer quando as suas atitudes eram incorretas. Assim, ainda que subtil, verificou-se uma evolução positiva na autorregulação emocional, associada a uma crescente compreensão das suas ações sobre os outros.

Por fim, a criança 5 apresentou uma evolução ligeira, mantendo comportamentos semelhantes aos registados no início da observação. Apesar de demonstrar conhecimento sobre as emoções ao participar nas atividades com envolvimento, persistiram algumas dificuldades em ajustar o comportamento em situações de conflito. Contudo, mostrou maior disponibilidade para dialogar e refletir sobre o que sentia, o que constitui um avanço importante no desenvolvimento da autorregulação e consciência social.

A análise individual confirma que todas as crianças progrediram na compreensão, expressão e regulação das emoções, ainda que em ritmos diferentes, o trabalho contínuo e sistemático com as atividades de expressão emocional e o uso de instrumentos como o emocionómetro contribuíram para o reconhecimento das suas emoções e dos outros. A necessidade de intervenção do adulto em momentos de maior tensão mostra que a autorregulação emocional ainda se encontra em construção, mas as crianças evidenciam as bases necessárias para uma gestão emocional progressivamente mais autónoma. Estes avanços revelam a importância de manter ao longo do ano letivo práticas educativas centradas nas competências socioemocionais, valorizando a escuta, a mediação e as emoções.

Os resultados obtidos confirmam a importância de integrar a educação emocional no quotidiano da Educação Pré-Escolar, e não a tratar como um domínio isolado. A prática mostrou que quando as atividades são articuladas com as rotinas e com o currículo, as aprendizagens emocionais tornam-se mais significativas e transferíveis. Este princípio encontra sustentação em autores como Elias et al. (1997), que defendem que a aprendizagem emocional deve estar presente em todas as dimensões da vida escolar, envolvendo a comunidade educativa como um todo. A colaboração próxima com a educadora cooperante e a comunicação com as famílias reforçaram a coerência do processo educativo, permitindo valores de empatia, respeito e solidariedade fossem vivenciados em múltiplos contextos.

Em síntese, a análise dos resultados permite concluir que as estratégias implementadas contribuíram para o contínuo desenvolvimento da consciência social e da autorregulação das crianças da amostra. As observações, as narrativas das crianças e as perceções da educadora evidenciam transformações tangíveis na forma como as crianças compreendem e expressam as suas emoções, regulam o seu comportamento e se relacionam com os outros. A partir de um processo de mediação intencional e afetivamente seguro, foi possível potenciar aprendizagens socioemocionais que se refletem não apenas nas interações diárias, mas também na construção de um sentido de pertença e respeito mútuo.

Conclusão

A investigação realizada permitiu compreender, de forma aprofundada, a relevância do desenvolvimento das competências socioemocionais em contexto de Educação Pré-Escolar, com particular enfoque nas dimensões da autorregulação emocional e da consciência social. Através da triangulação entre a entrevista semiestruturada, as grelhas de observação, as notas de campo e as atividades desenvolvidas, foi possível aceder a uma visão global e integrada das mudanças ocorridas, tanto a nível das práticas educativas como do comportamento das crianças.

A triangulação de dados constituiu-se como uma estratégia central nesta investigação, com o objetivo de reforçar a validade e a consistência das interpretações (Denzin, 2012). De acordo com Miles e Huberman (1994), a combinação de diferentes fontes e técnicas permite captar a complexidade dos fenómenos educativos e evitar leituras unilaterais dos mesmos. Neste estudo, a triangulação envolveu a análise integrada de três instrumentos: a entrevista semiestruturada à educadora cooperante, as grelhas de observação e as notas de campo.

A entrevista semiestruturada possibilitou aceder às conceções e práticas da educadora relativamente à promoção das competências socioemocionais. As respostas evidenciaram uma visão clara das dimensões da autorregulação e da consciência social, sublinhando o papel das rotinas de calma, dos jogos de respiração e das leituras partilhadas na construção de um ambiente emocionalmente seguro. Esta perspetiva foi posteriormente confirmada pela observação direta em contexto de sala.

Com efeito, os registos nas grelhas de observação mostraram uma evolução significativa das crianças entre o início e o final da implementação, particularmente na capacidade de identificar e verbalizar emoções, assim como na cooperação em atividades de grupo. Estas evidências empíricas corroboraram as conceções relatadas pela educadora, demonstrando que as práticas intencionais promovidas tiveram impacto mensurável nas dimensões observadas.

As notas de campo, por sua vez, ofereceram um olhar mais contextual e interpretativo sobre episódios espontâneos, como a atribuição de emoções a membros da família através do desenho ou a utilização livre da caixa das emoções para jogos de mímica entre pares. Estes registos revelaram *nuances* difíceis de captar apenas pelas grelhas de observação ou pela entrevista, permitindo compreender a forma como as crianças integram as aprendizagens socioemocionais nas suas intenções quotidianas.

A triangulação entre estes três instrumentos permite concluir que houve uma convergência de evidências: as conceções da educadora alinham-se com as observações sistemáticas de progresso nas crianças e encontram eco nos

episódios espontâneos registados em campo. Assim, confirma-se que a promoção de competências socioemocionais em contexto de educação pré-escolar exige práticas intencionais, consistentes e articuladas, que favoreçam simultaneamente a autorregulação emocional e a consciência social.

Ao longo do desenvolvimento da investigação, emergiram algumas limitações que condicionaram a profundidade da análise pretendida. A principal situação prendeu-se com os questionários dirigidos aos pais das cinco crianças que constituíram a amostra. As autorizações foram devidamente solicitadas, assinadas e devolvidas dentro dos prazos previstos. Contudo, apesar da entrega dos questionários aos pais, não se obtiveram respostas.

Esta ausência de devolução impediu a recolha de dados diretamente a partir das perspetivas familiares, inviabilizando uma análise mais completa e triangulada relativamente ao papel dos pais no desenvolvimento emocional das crianças. Como consequência, a compreensão deste papel ficou circunscrita às informações fornecidas pela educadora cooperante, à observação das manifestações evidenciadas pelas crianças e aos dados recolhidos através da entrevista realizada à educadora. Ainda que estes elementos tenham permitido caracterizar o fenómeno em estudo, a falta de contributos parentais limitou o alcance interpretativo e a possibilidade de cruzar contextos educativos e familiares.

Apesar das limitações encontradas, o estudo revelou-se fundamental para o desenvolvimento da prática profissional, sobretudo pela relevância atribuída ao trabalho das habilidades socioemocionais na idade em questão. A intervenção permitiu aprofundar a compreensão sobre a forma como as crianças manifestam, reconhecem e regulam as emoções, bem como a importância de contextos educativos que promovam a expressão emocional de forma segura e intencional.

A reflexão decorrente da investigação reforça a necessidade de continuar a integrar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da autorregulação e da consciência social, competências essenciais na idade em estudo. Torna-se igualmente evidente que o envolvimento das famílias é determinante para a continuidade e coerência do trabalho emocional entre o contexto educativo e familiar.

Como sugestão para futuras intervenções, destaca-se a importância de reforçar estratégias de comunicação e colaboração com os pais, garantindo a sua participação ativa na recolha de dados e na continuidade das práticas emocionais em casa; planejar instrumentos alternativos e complementares aos questionários, como entrevistas breves, reuniões informais ou atividades partilhadas; e manter a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento das emoções, articulando atividades com as orientações curriculares e promovendo ambientes de respeito, escuta e empatia.

O estudo contribuiu para consolidar práticas mais conscientes e fundamentadas no âmbito da educação emocional, realçando a pertinência de continuar a investir nesta área de forma colaborativa e progressiva.

A análise dos dados recolhidos ao longo da implementação permite compreender de forma consistente o impacto das atividades desenvolvidas no âmbito das competências emocionais, com especial enfoque na autorregulação emocional e na consciência social. A triangulação entre as notas de campo, as grelhas de observação e os dados obtidos através da entrevista possibilitou interpretar os resultados de forma articulada e coerente com os objetivos delineados no início da investigação.

Desde o início da intervenção, tornou-se evidente que as crianças revelavam diferentes níveis de competência na identificação, expressão e gestão das emoções, algo que está em consonância com o que Bisquerra (2009) descreve como desenvolvimento progressivo das habilidades socioemocionais ao longo da infância. Através da observação sistemática, constatou-se que, inicialmente, algumas crianças apresentavam dificuldades em reconhecer emoções nos outros e em si próprias, manifestando comportamentos impulsivos perante situações de conflito ou frustração.

As atividades implementadas, nomeadamente as histórias, os jogos de expressão emocional, a roda das emoções e os momentos de diálogo orientado, revelaram-se fundamentais para promover uma evolução no modo como o grupo começou a lidar com as emoções. Tal como defendem Denham (2006) e a CASEL (2020), experiências estruturadas e intencionais permitem às crianças desenvolver capacidades de autorregulação e aumentar a consciência das emoções próprias e alheias. As notas de campo revelam que, com o decorrer das implementações, as crianças verbalizavam com maior clareza o que sentiam e começaram a recorrer a estratégias mais ajustadas para lidar com o desconforto emocional. Esta mudança foi particularmente evidente em episódios de conflito interpessoal, onde se observou uma diminuição de respostas agressivas.

A entrevista aplicada permitiu identificar que a educadora reconhece a importância do trabalho emocional em contexto educativo, embora nem todos assumam estratégias consistentes no quotidiano familiar. Este dado confirma aquilo que Goleman (1995) salienta quanto ao papel determinante do ambiente socioafetivo e da modelação adulta no desenvolvimento emocional das crianças. A maioria das crianças, especialmente pertencentes à amostra, apresentaram mudanças no discurso e comportamento, passando a nomear emoções com mais facilidade e a demonstrar maior sensibilidade perante os outros. Desta forma, a intervenção pedagógica não se limita ao espaço escolar, mas pode ter repercussões no contexto familiar, potenciando a transferência de aprendizagens.

As grelhas de observação permitiram quantificar a evolução de determinados indicadores, nomeadamente a capacidade de identificar emoções básicas, o uso de estratégias de autorregulação e as demonstrações de empatia e ajuda entre

pares. Verificou-se uma progressão gradual, sobretudo após a segunda metade da implementação, o que corrobora o pressuposto de Vygotsky (1978), segundo o qual a aprendizagem mediada e o apoio do adulto favorecem a internalização de competências progressivamente mais complexas. Em vários momentos, as crianças foram capazes de recorrer ao diálogo, pedir apoio ou afastar-se temporariamente de situações que lhes geravam desconforto, evidenciando a autorregulação emergente na idade pré-escolar.

As notas de campo revelaram ainda que, com o aprofundamento das propostas, os participantes começaram a reconhecer as emoções dos colegas e a agir de forma mais responsável e empática. Situações de consolo, partilha de materiais e verbalização de preocupações tornaram-se mais frequentes, demonstrando uma crescente consciência social, tal como defendem Denham e Burton (2003), ao enfatizarem que a interação social mediada permite às crianças compreender e respeitar as emoções dos outros. Por outro lado, o papel do adulto na mediação de conflitos e na promoção do diálogo revelou-se determinante, tal como defendem Correia (2013) e Lobo Antunes (2017), ao destacarem a importância do apoio emocional e da criação de um ambiente seguro para a expressão de emoções.

A triangulação entre os dados observacionais reforça a ideia de que as competências emocionais não emergem de forma isolada, mas resultam da interação entre contextos e da intencionalidade educativa. Verificou-se que os momentos de diálogo, as estratégias visuais utilizadas e a repetição das rotinas contribuíram para consolidar aprendizagens e criar um vocabulário emocional partilhado. Estas observações vão ao encontro da perspetiva de Montessori (2007), para quem a autonomia emocional é construída através da experiência, e de Damásio (2010), que destaca a importância da consciência emocional para o desenvolvimento cognitivo e social.

No que diz respeito à consciência social, constatou-se que as crianças passaram a demonstrar maior capacidade de esperar pela sua vez, ouvir os outros e oferecer ajuda em situações de necessidade. As interações tornaram-se mais equilibradas e a cooperação emergiu de forma espontânea em diversas atividades. A consciência social implica não apenas a compreensão das emoções alheias, mas também a capacidade de agir em conformidade com valores de respeito e responsabilidade. As grelhas de observação mostraram ainda uma redução de comportamentos de oposição e uma maior adesão a estratégias comunicativas mediadas pela linguagem emocional trabalhada ao longo da intervenção.

A análise dos dados permitiu dar resposta à questão de investigação, centrada na compreensão do contributo das atividades e intervenções dos adultos no desenvolvimento da autorregulação emocional e da consciência social, encontra suporte nas mudanças observadas. As evidências recolhidas mediante diferentes instrumentos permitem afirmar que a intervenção favoreceu progressos nas duas competências em estudo, ainda que com ritmos distintos entre as crianças. A consistência das práticas pedagógicas e o acompanhamento próximo revelaram-

se fatores decisivos neste processo, em linha com o que refere Bisquerra (2009) relativamente à necessidade de intencionalidade educativa no desenvolvimento emocional.

Verificou-se igualmente que os momentos de partilha coletiva e a valorização das emoções em contexto de grupo contribuíram para reforçar a coesão e a confiança entre os participantes. Tal como defende Denham (2006), as interações sociais pautadas pelo respeito e pela empatia estimulam a construção de relações positivas e o reconhecimento do outro sujeito emocional. Do mesmo modo, os dados confirmam que a autorregulação não se limita ao controlo do comportamento, mas envolve a capacidade de reconhecer o que se sente e escolher respostas adequadas, tal como sublinha Goleman (1995).

Em síntese, os resultados obtidos permitem afirmar que a implementação contribuiu para o desenvolvimento das competências emocionais em estudo. A conjugação entre a mediação do adulto, as atividades planificadas e a participação ativa das crianças revelou-se fundamental para promover a autorregulação emocional e a consciência social. A triangulação entre os dados observacionais, os registos reflexivos e os contributos da educadora e das famílias permitiu validar a pertinência da intervenção e demonstrar a sua eficácia. Assim, conclui-se que a questão de investigação encontra a resposta afirmativa, uma vez que as práticas desenvolvidas, sustentadas por referenciais teóricos consistentes, favoreceram mudanças visíveis e progressivas no modo como as crianças lidam consigo próprias e com os outros, reforçando a importância de uma educação emocional intencional e contextualizada.

A entrevista semiestruturada foi concebida como técnica de recolha de dados qualitativos que permite explorar as conceções e práticas da educadora relativamente à promoção das competências socioemocionais em contexto de educação pré-escolar. Este tipo de instrumento caracteriza-se por conter um guião prévio de questões organizadas em torno de eixos temáticos, oferecendo simultaneamente a flexibilidade necessária para que a entrevistada possa desenvolver as suas ideias de forma espontânea e contextualizada (Quivy e Campenhoudt, 2005).

No caso desta investigação, a entrevista foi organizada em torno de cinco dimensões: conceção da educadora sobre o que são competências socioemocionais; estratégias utilizadas para a sua promoção, com destaque para a autorregulação e a consciência social; a integração destas competências no currículo do pré-escolar; a perceção da educadora sobre o papel dos pais no desenvolvimento socioemocional das crianças; e as práticas de colaboração entre família e escola neste domínio. A escolha destas dimensões encontra fundamento nos objetivos de investigação, mas também na literatura que aponta a importância da interligação entre família, escola e currículo para a promoção efetiva de competências socioemocionais (Denham, 2003).

Apesar de inicialmente prevista para formato presencial, a entrevista acabou por ser preenchida de forma digital pela educadora cooperante. Esta opção deveu-se a constrangimentos de horário e à dificuldade de conciliar a disponibilidade da investigadora e da educadora, sendo considerado mais viável que a mesma respondesse por escrito. Esta adaptação metodológica, embora não permita captar elementos não-verbais próprios da entrevista presencial, assegura a recolha sistemática da informação essencial, sendo reconhecida como uma estratégia válida em contextos de investigação educativa, sobretudo quando se privilegia a conciliação entre rigor científico e condições práticas de recolha de dados (Flick, 2018).

A análise das respostas fornecidas pela educadora, em anexo (anexo 7), permite identificar uma conceção ampla e coerente das competências socioemocionais, entendidas como a capacidade de “identificar, expressar e validar emoções”, organizadas em autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020).

No que respeita à autorregulação, a educadora destaca estratégias como o canto da calma, os jogos de respiração e o recurso a garrafas sensoriais, práticas que encontram suporte na investigação atual sobre o impacto de atividades lúdicas e de atenção plena no desenvolvimento da autorregulação em crianças em idade pré-escolar (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015). Estas práticas correspondem diretamente ao objetivo da investigação de implementar estratégias para a promoção de emoções, a expressão adequada de sentimentos e a resolução pacífica de conflitos.

Relativamente à consciência social, a educadora refere momentos de partilha em grupo debates e leitura de histórias, estratégias alinhadas com a evidência de que atividades cooperativas e narrativas partilhadas potenciam a empatia e a tomada de perspetiva (Rizzo e Killen, 2018). Tais práticas respondem ao objetivo de implementar estratégias que promovam a consciência social, a empatia e a cooperação em situações de grupo, permitindo às crianças desenvolver competências relacionais num contexto educativo estruturado.

A entrevista confirma ainda a integração curricular destas práticas uma vez que a educadora descreve a inclusão de atividades socioemocionais no quotidiano na sala e em articulação com áreas do currículo. Esta perspetiva é congruente com a OCEPE, que salientam a importância de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança de forma transversal.

Por fim, no que toca ao papel dos pais, a educadora enfatiza a relevância da colaboração família-escola, destacando a necessidade de comunicação frequente e partilha de estratégias. Este posicionamento encontra fundamento na literatura que sublinha o papel das práticas parentais na socialização da emoção e a importância da consistência educativa entre casa e escola (Morris, 2017).

Para além das aprendizagens decorrentes do trabalho empírico, a investigação permitiu consolidar e aprofundar os fundamentos teóricos explorados na Parte I do relatório. A revisão de literatura revelou a pertinência crescente das competências socioemocionais como eixo estruturante da educação contemporânea, em particular no âmbito da Educação Pré-Escolar, onde a formação integral da criança se constrói a partir da articulação entre cognição, emoção e relação. A articulação entre os referenciais de autores como Vygotsky e Goleman sustentou a compreensão de que o desenvolvimento emocional não é um processo acessório, mas parte integrante do desenvolvimento global da criança, com implicações diretas na aprendizagem, na socialização e no bem-estar. Assim, o percurso de investigação reafirmou a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas que valorizem a dimensão emocional enquanto componente essencial da ação educativa.

A reflexão global sobre todas as etapas do trabalho, da fundamentação teórica à implementação prática, proporcionou um olhar mais crítico e consciente sobre o papel do educador como mediador de aprendizagens e promotor do desenvolvimento integral das crianças. Ao longo do processo, tornou-se evidente que a prática pedagógica não se resume à transmissão de conhecimentos, mas envolve a criação de um ambiente emocionalmente seguro, de escuta ativa e de respeito mútuo, onde cada criança é reconhecida como sujeito de singular de emoções, pensamentos e experiências. Tal como sublinha Oliveira – Formosinho (2011), é no quotidiano da sala que se constroem as bases da cidadania e da autonomia, através de relações que favorecem a empatia, a autorregulação e a cooperação.

Neste sentido, o estudo constitui-se também como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal. A experiência de planear, observar, refletir e ajustar estratégias em função das respostas das crianças contribuiu para a construção de uma identidade profissional mais consciente, ética e reflexiva. A investigação – ação revelou-se uma metodologia formativa, na medida em que permitiu analisar a própria prática e reconhecer o valor do erro, da flexibilidade e da adaptação às necessidades do grupo. Esta postura reflexiva, defendida por Alarcão e Tavares (2010), é essencial para o crescimento contínuo do educador, tornando-o capaz de transformar a experiência em conhecimento profissional.

A nível pessoal, este percurso reforçou a convicção de que a educação emocional deve estar presente em todas as dimensões do trabalho pedagógico, não como um momento isolado, mas como uma filosofia de ação sustentada em empatia, diálogo e respeito. As aprendizagens obtidas permitiram compreender que a presença emocional do educador, a sua escuta e a sua capacidade de acolher o que a criança sente são fatores determinantes para o seu desenvolvimento equilibrado. Assim, este estudo não apenas contribuiu para uma prática educativa mais humana, intencional e coerente com os valores da Educação Pré – Escolar.

Em síntese, todo o processo desenvolvido, desde o enquadramento teórico, passando pela recolha e análise de dados, até à reflexão final, constituiu uma experiência de aprendizagem transformadora, que ultrapassa os limites da investigação académica. Os resultados obtidos, aliados à reflexão crítica sobre o percurso, sustentam a convicção de que a promoção das competências socioemocionais é uma condição essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de ambientes educativos emocionalmente seguros e competentes.

Referências

Afonso, A., & Nunes, C. (2019). *Noções base da estatística*. In *Probabilidades e Estatística: Aplicações e Soluções em SPSS* (p. 1). <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25959/3/ProbabilidadesEstatistica2019.pdf>

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Cátedra.

Antunes, N. (2018). *Sentidos* (1.^a ed.). Lua de Papel.

Bisquerra, R. (2011). *Educação emocional e bem-estar* (2.^a ed.). Porto Editora.

Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 68–80. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>

Caires, S., & Almeida, L. S. (2020). *A prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor: Perspetivas de investigação e formação*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/69493>

Campbell, A., & Stauble, L. (2024). *Pequenos humanos, grandes emoções* (1.^a ed.). Ideias de Ler.

Campenhoudt, L., & Quivy, R. (1998). Panorama dos principais métodos de recolha das informações. In *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (p. 164). Gravida. <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>

Carvalho, Á., Amann, G., Almeida, C., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I., Leal, P., & Marta, F. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções* (2.^a ed.). Oficina do Livro.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ª ed.). SAGE.

Creswell, J. W. (s.d.). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). SAGE.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7973605/mod_resource/content/1/Creswell-John-W-Qualitative-Inquiry-and-Research-Design-Choosing-Among-Five-Approaches-SAGE-Public.pdf

Denham, S. A. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Denham, S. A. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.

Denham, S. A. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. Guilford Press.
<https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf>

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – 1.º ciclo do ensino básico: Português e Matemática*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da Educação. (2016). *Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar (Saúde Mental em Saúde Escolar)*. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf>

Dombro, A. L., Jablon, J., & Stetson, C. (2011). *Powerful interactions: How to connect with children to extend their learning*. National Association for the Education of Young Children.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701–778). Wiley.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

Elliott, J. (1991). The fundamental characteristics of action research. In J. Elliott (Ed.), *Action research for educational change* (pp. 49–56). Open University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press. <https://www.paas.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/OPTIONAL-Emerson-Writing-Ethnographic-Fieldnotes.pdf>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6^a ed.). Sage.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *A investigação como estratégia de formação e mudança em educação*. Porto Editora.

Gomes, M. J. (2020). A planificação no 1.º ciclo: Da intencionalidade à prática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 85–100. <https://doi.org/10.21814/rpe.23485>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–24). Guilford Press.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia.

Guth, F. M. (2024). *A importância da observação na Educação Infantil para o planejamento intencional*. Univates. <https://www.univates.br/bdu/items/817e14d6-1a9a-484d-8a73-316804a48bbf>

Lima, M., Almeida, M., & Lima, C. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20, 130–142. <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4288/2250>

Lopes, N. (2011, janeiro). Fase 4 – Transição. *Metodologias de Investigação em Educação*. <https://mienlopes.blogspot.com/2011/01/fase-4-transcricao.html>

Marietto, M. L. (2018). Observação participante e não participante: Contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 17(4), 5–18. <https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/html/>

Martins, R. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: Um estudo no 1.º ciclo [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Sage.

Ministério da Educação. (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 3432–3449. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Ministério da Educação. (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 3450–3470. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Montessori, M., & Novara, D. (2024). *A mente da criança* (1.ª ed.). Casa das Letras.

Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>

Nunes, I. (2020). *Desenvolvimento de competências socioemocionais na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/34390/1/Documento_Isa_Nunes.pdf

Oliveira, J. A. G. (2023). *Inteligência socioemocional na educação pré-escolar* (Relatório PPS II). Repositório do IPL. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/16038/1/Relat%C3%B3rio%20PPS%20II_J%C3%A9ssica_Oliveira_%202023.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Supervisão, ensino e construção da profissionalidade* (p. 38). Porto: Porto Editora.

Pais, A. P. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. In *Da Investigação às Práticas II* (pp. 37–52). Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^a ed.). Sage.

Perrenoud, P. (1993). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Ponte, J. P. (2002). *Estudos de investigação e de educação matemática*. Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. (2012). Prática profissional e desenvolvimento do professor. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7–28. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/9789>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Rizzo, M. T., & Killen, M. (2018). Young children's ability to recognize and challenge unfair treatment of others in group contexts. *Human Development*, 61(4–5), 281–296. <https://doi.org/10.1159/000492804>

Rizzo, M. T., & Killen, M. (2018). Children's understanding of emotions and moral development: Implications for prosocial behavior. *Developmental Review*, 50, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.002>

Rocha, D. (2024). *Educar as emoções na infância*. Academia 108.

Roldão, M. C. (2007). *Ser professor: Um olhar sobre o ofício* (p. 54). Porto Editora.

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>

Silva, R. (2020). *A importância da planificação na educação pré-escolar: Um estudo de caso*. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/67067>

Tomás, C., & Ferreira, J. (2021). Planificação pedagógica e diferenciação no 1.º ciclo do ensino básico: Desafios e oportunidades. *Revista Interações*, 17(57), 67–85. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/24942>

Vieira, F. (2009). *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional: Práticas e sentidos da supervisão em contextos de formação*. Almedina.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Anexos

Anexo 1: Planificação de 11 de novembro a 14 de novembro

Planificação Diária - 11 de novembro					
Local : Quinta Grupo: 17 crianças Tema: Magusto Faixa Etária: 5 anos					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
Área de Formação Pessoal e Social Convivência democrática	Socialização : - Comunicação; - Integração grupal; - Valores sociais.	Desenvolver o respeito pelo outro, numa atitude de partilha e de responsabilidade de social.	- Magusto: festividade.	- Inicialmente ocorrerá o acolhimento das crianças como é habitual; - De seguida, realiza-se a rotina comum (ir à casa de banho, beber água,...); - Antes de vestirem os casacos haverá um pequeno diálogo sobre o comportamento que devem ter e o que ocorrerá durante o dia; - Em seguida, o grupo dirige-se à quinta para a realização do magusto onde decorrerá a festa.	

				- No período da tarde as crianças vão ter brincadeiras livres.	
--	--	--	--	--	--

Planificação Diária - 12 de novembro					
Local : Sala 3					
Tema: As emoções					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendiza gens a promover	Ativida de	Estratégias	Materiais
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Consciência de si como aprendente</p> <p>Construção da identidade e da autoestima</p>	<p>Procura da própria identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento. - Desenvolvimento harmónico da afetividade: - Confiança e segurança básicas; - Iniciativa própria, autoestima e estabilidade - Tolerância à frustração; - Desenvolvimento e expressão dos afetos. 	<p>Ser capaz de usar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>Conhecer e aceitar as suas características pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “Quem Se Esconde no Armário? As Emoções do Cedário” de Joana Maurício; - Explorar o livro e as várias emoções nele referidas através do espelho das emoções; - Armário das emoções; - “Como me 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente ocorrerá o acolhimento e a rotina do grupo como é habitual; - Inicialmente será lido o livro “Quem se esconde no armário? As emoções do cedário”. Após a leitura haverá um diálogo com as crianças sobre as diversas emoções, o que sabem sobre elas e se conhecem mais alguma; - Em seguida, irá existir um armário, relacionado com o livro, com várias emoções no seu interior. 	<p>Livro “Quem Se Esconde no Armário? As Emoções do Cedário”;</p> <p>Armário das emoções;</p> <p>Cartolina</p> <p>Felcro</p> <p>Cola</p> <p>Cola branca</p> <p>Plastificadora</p> <p>Papel de impressão</p> <p>Vídeo: https://youtu.be/fiUwgFY-uD4?si=6aEQaLnYv9Vss5t0</p>

			<p>sinto hoje?": construção.</p>	<p>Cada criança deve retirar uma emoção e representá-la através da dramatização e se conseguirem ainda podem referir uma situação onde se sentiram felizes, tristes, ...;</p> <p>- Após todas as crianças dramatizarem uma emoção passamos à construção do "emocionómetro". A tarefa será feita por um grupo de 4 crianças e as restantes brincam nas áreas da sala que escolherem. Deverá existir a troca de grupo para todos participarem. O primeiro grupo fará um boneco/desenho relativo ao</p>	
--	--	--	----------------------------------	--	--

				<p>medo, à alegria, à tristeza e à ansiedade. (anexo 1)</p> <p>O segundo e terceiro grupo deverá transcrever o nome dos colegas para uma tira de papel de impressão e devem ajudar na plastificaçã o (com a supervisão de uma adulto).</p> <p>Um terceiro grupo deverá cortar as fitas para prender ao boneco que servirá para colocar os nomes das crianças.</p> <p>Durante a tarde as crianças depois da sua rotina irão visualizar um vídeo sobre emoções e sentimentos denominad o “Os nossos sentimentos e emoções –</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>Eu sinto,me crianças”.</p> <p>Após a visualização e discussão sobre o vídeo serão desafiadas a responder a várias perguntas para expressarem as suas emoções em cada uma das situações expostas.</p> <p>Concluída a atividade vão brincar livremente.</p>	
--	--	--	--	--	--

Planificação Diária - 13 de novembro					
Local : Sala					
Tema: O medo					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Consciência de si como aprendiz</p> <p>Construção da identidade e da autoestima</p>	<p>Desenvolvimento harmónico da afetividade:</p> <p>- Desenvolvimento e expressão dos afetos;</p>	<p>Ser capaz de usar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>Conhecer e aceitar as suas características pessoais</p>	<p>- Leitura do livro "Os medos que metem medo"</p> <p>- Conversa sobre os medos;</p> <p>- Caixa do medo.</p>	<p>Inicialmente as crianças fazem a sua rotina habitual;</p> <p>Em seguida irei ler o livro "Os medos que metem medo". Após a leitura haverá uma discussão sobre situações em que as crianças já sentiram medo (inclusive os adultos).</p> <p>A atividade seguinte consiste em realizar um desenho sobre o seu maior medo, Depois de concluídos colocamos os</p>	<p>Livro "Os medos que metem medo";</p> <p>Caixa do medo</p> <p>Papel de impressão</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Artes Visuais</p>	<p>Desenho e pintura:</p> <p>Desenvolvimento da criatividade;</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas.</p>			

				<p>desenhos na caixa do medo e retiramos um desenho e a criança que o fez falará sobre esses medos, expondo formas de os enfrentar com a ajuda dos colegas. (anexo 1)</p>	
--	--	--	--	---	--

Planificação Diária - 14 de novembro					
Local : Sala 3					
Tema: Dia Mundial da Diabetes					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
Área de Formação Pessoal e Social Independência e autonomia	A saúde e o cuidado do corpo: - Saúde e doença (o cuidado com a saúde, as doenças).	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.	- O meu maior medo; - Visualização do vídeo "DGS vídeo diabetes criança"; - Detetive da insulina; - Os objetos necessários.	Para relacionar os medos com o dia mundial da diabetes, inicialmente as crianças irão poder ver fotografias das minhas no dia que me descobriam a diabetes para descreverem a emoção/sentimento que acham que eu estava a sentir naquele momento; Após a visualização das fotografias e da sua contextualização as crianças irão ver	https://youtu.be/jOPsNvyatTk?si=JrPOH_Ih-gRTGCGR Imagens (comida saudável, insulina, exercício, ...) Objetos usados no tratamento (insulina, glicómetro, caneta de insulina, bomba de insulina, ...) Fotografias

				<p>um vídeo da DGS sobre a diabetes e no final irão expor aquilo que entenderam do vídeo;</p> <p>Depois do vídeo as crianças vão ser detetives e procurar imagens de alimentos , exercício e insulina pela sala e devem tentar explicar como cada um ajuda. (anexo 1)</p> <p>Para concluir eles irão ver vários objetos que são utilizados (glicómetro, bomba de insulina, sensor de glicemia, insulina, caneta de insulina,...). As</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>crianças terão o seu momento para fazer exporem as suas curiosidades.</p> <p>O restante tempo será usado para brincar.</p>	
--	--	--	--	---	--

Anexo 2: planificação de 25 a 28 de novembro

Instituição: Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota Aluna: Lara do Nascimento Hermann Educadora Cooperante: Raquel Santos Professoras supervisoras: Maria José Infante e Cátia Toscano	Número de crianças: 17 Faixa Etária: 5 anos Tema: Natal
--	---

Planificação Diária - 25 de novembro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
Área de Expressão e Comunicação Comunicação Oral e Abordagem à escrita Consciência linguística Identificação e convenções da escrita Educação Artística Artes Visuais	Sensibilização aos sons; Discriminação fonética: - Associação de fonemas a grafismos. Grafomotricidade: - Controlo motor global. Construções: - Construção e composição.	Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. Desenvolver capacidades	- Rer o poema "O Natal está a chegar"; - Explorar o poema; - "Palavras que rimam com o meu nome"; - Construção no caderno; - Clube das expressões: a nossa história de Natal.	Depois da rotina habitual, será lido novamente o poema "O Natal está a chegar" de forma pausada e gradualmente. Será lido desta forma para que as crianças explorem o poema no que diz respeito à estrutura rítmica, ou seja, e cada estrofe o grupo deverá identificar as rimas que existem e tentar explicar o	Poema Caderno Quadro de giz Cartões com rimas

		expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.		<p>porquê de as palavras rimarem (sons).</p> <p>Caso tenham dificuldades poderá recorrer-se à divisão silábica e à escrita dessas palavras no quadro para que observem a constituição da palavra (neste caso perceberem que terminam da mesma forma e têm o mesmo som).</p> <p>No período da manhã durante o clube das expressões o grupo dará início à construção de uma história de natal. Esta história de natal será escrita por eles recorrendo às palavras usadas na semana anterior para fazer o</p>	
--	--	---	--	---	--

				<p>jogo das rimas. As crianças, com ajuda, irão escolher o tema, sugerir ideias de como podem ser as personagens, que materiais podemos usar, ...</p> <p>No período da tarde dando continuidade e à exploração das rimas do poema devem encontrar palavras que rimem com os seus nomes. Nesta atividade estruturada cada criança terá que encontrar uma palavra que rime com o seu nome, mas para adaptar às suas idades cada uma das crianças terá três hipóteses</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>de escolha e dessas três hipóteses tem que escolher a palavra que rima com o seu nome.</p> <p>Por exemplo: Lara</p> <ol style="list-style-type: none">1. Lua2. Olha r3. Cara <p>Após a atividade deverão registrar nos seus cadernos o seu nome e a palavra que encontraram que rime com o mesmo. No caderno o nome e a outra palavra deverão ser divididas em sílabas. As sílabas que rimam serão escritas com uma cor diferente para que possam observar que são aquelas que</p>	
--	--	--	--	--	--

				rimam e perceber o que têm em comum.	
--	--	--	--	---	--

Planificação Diária - 27 de novembro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto</p> <p>Matemática</p> <p>Números e Operações</p> <p>Organização e Tratamento de Dados</p>	<p>Conjuntos:</p> <p>- Operações com conjuntos e objetos (soma e subtração);</p> <p>Desenvolvimento do conceito de número:</p> <p>- Operações: iniciação à soma e à subtração.</p> <p>Linguagem oral:</p> <p>- Discriminação fonética (auditiva);</p> <p>- Compreensão oral: compreensão de mensagens orais (descrições, instruções).</p>	<p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>Usar a leitura com diferentes funcionalidades nas atividades.</p> <p>Resolver problemas do quotidiano com recurso à adição e subtração.</p> <p>Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas.</p>	<p>- Poema de operações matemáticas;</p> <p>- Desafio da adição e subtração de elementos de natal;</p> <p>- Aula de música.</p>	<p>Na sala através de um poema sobre quantidades e uma caixa surpresa será introduzida a adição e subtração. À medida que o poema é lido e as crianças ajudam na resolução, vão ser retirados da caixa o número de objetos mencionados. Conforme o que é dito no poema as crianças devem retirar ou adicionar elementos. Esta atividade também poderá ser feita usando as</p>	<p>Objetos de natal (renas, prendas, bolachas de gengibre, árvore de natal, ...)</p> <p>Poema sobre adição e subtração</p> <p>Cartolina branca</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Letras de madeira (adição/subtração)</p>

				<p>próprias crianças.</p> <p>Para reforçar os conceitos serão feitas perguntas no final como: “E se, em vez de uma rena, fossem duas renas a juntar-se. Quantas seriam?”; “Se tivermos dez renas e cinco forem embora, quantas ficam?”.</p> <p>Para consolidar e se existir tempo as crianças poderão fazer um desenho coletivo em cartolina sobre as operações matemáticas que realizaram. Poderão fazer apenas um desenho</p>	
--	--	--	--	---	--

				para a adição e um para a subtração. Por fim, vão brincar livremente.	
--	--	--	--	---	--

Planificação Diária - 28 de novembro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Consciência Linguística</p> <p>Identificação de Convenções da Escrita</p>	<p>Discriminação visual</p> <p>organização espaço-temporal:</p> <p>organização espacial,</p> <p>organização temporal,</p> <p>perceção figura - fundo.</p> <p>Grafomotricidade:</p> <p>- Controle motor global;</p> <p>- Controle motor.</p> <p>Construções:</p> <p>Construção e composição.</p>	<p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</p> <p>Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).</p> <p>Reconhecer letras e</p>	<p>- Educação Física;</p> <p>- Continuação da construção da história.</p>	<p>- Após a aula de educação física e a rotina comum, na sala o grupo deverá continuar a construção da história. Inicialmente relembramos o que já foi decidido e em seguida o grupo pode começar a construir a história. Em grupo devem dar sugestões de como deve começar a história e como será o seu enredo. Para que não</p>	<p>- Folhas brancas (esboço da história);</p> <p>- Lápis.</p>

Educação Artística Artes Visuais		aperceber-se da sua organização em palavras. Aperceber-se do sentido direcional da escrita. Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas.		percam a motivação haverá um momento para brincarem.	
-------------------------------------	--	---	--	--	--

Planificação Diária – 26 de novembro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Independência e autonomia</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Teatro</p> <p>Artes Visuais</p>	<p>Desenvolvimento harmónico da afetividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabilidade afetiva; - Desenvolvimento e expressão de afetos <p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito; - Solidariedade. 	<p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem estar e o dos outros.</p> <p>Apreciar espetáculos teatrais de diferentes estilos e características.</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização da história: “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”; - Exploração da história; - Árvore dos desejos (desejos de natal). 	<p>Após a rotina, na sala, o grupo irá ver no Youtube com recurso ao computador a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” através de um teatro de fantoches, em seguida o grupo deve referir os aspetos mais importantes que foram retratados na história (empatia, bondade, ...).</p>	<p>https://youtu.be/7paLMQM81oc?si=pQ2pEMeWugVeE_aD - história em vídeo</p> <p>Cartão em formato de pinheiro ou papel cenário.</p> <p>Guaches</p> <p>Espunjas de loiça</p>

		experimentações e produções plásticas.		Para trabalhar a consciência social e interligar com a história, individualmente será pedido que partilhem um desejo que têm para outro colega ou para eles próprios (ex: Desejo que o meu amigo seja feliz/ Que o meu amigo receba o seu brinquedo preferido.) para que construam uma árvore dos desejos. Os desejos serão	
--	--	--	--	---	--

				<p>escritos pela estagiária ou pela educadora e em seguida as crianças devem colar na árvore como se fosse um adereço de decoração.</p> <p>(Desejo que a Lara...)</p> <p>A pintura da árvore será realizada com esponjas e guaches.</p> <p>Nota: durante a manhã enquanto fazem a atividade e planificada, individualmente, ou durante a tarde se as atividades</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>es estivere m concluíd as as crianças irão realizar as atividad es plásticas para a decoraç ão da sala.</p> <p>Nota: Na atividad e da árvore ainda não fica definido definitiv amente como será feito, se em cartão ou em papel cenário, devido à dimensã o que as bolas de natal poderão ter para escrever as frases. Essa decisão será tomada com a ajuda da</p>	
--	--	--	--	---	--

				educado ra no dia anterior.	
--	--	--	--	-----------------------------------	--

Anexo 3: planificação de 6 de janeiro a 9 de janeiro

Planificação Diária – 6 de janeiro					
Local : ACAPO/ Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Convivência democrática e cidadania</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Comunicação Oral</p>	<p>Socialização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e integração grupal; - Assimilação de normas e valores sociais (respeito, cooperação e solidariedade); Empatia Dia Mundial do Braille Compreensão Oral: <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de mensagens orais; Enriquecimento de vocabulário, Sensibilização aos Sons: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a dar atenção e a escutar. 	<p>Desenvolver o respeito pelo outro;</p> <p>Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</p> <p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visita à ACAPO; - Conversa sobre o fim de semana; - Diálogo sobre formas de ajudar um cego; - Narração do livro “Coração do Inverno”; - Registo da visita. 	<p>Durante o período da manhã as crianças irão realizar a rotina habitual de eleger o chefe e comer o reforço matinal.</p> <p>Depois de concluída a rotina o grupo irá dirigir-se à ACAPO onde realizarão mais uma atividade relacionada com o Dia Mundial do Braille.</p> <p>Assim que o grupo chegar ao Jardim de Infância iremos falar um pouco da visita e posteriormente irão brincar livremente.</p>	<p>Livro “Coração do Inverno.”</p> <p>Caderno</p>

				<p>No período da tarde, iniciaremos com uma pequena conversa sobre o fim de semana. Em seguida, irei narrar o livro “Coração do Inverno”, cuja história baseia-se na amizade e na entreatajuda, com o objetivo de relacionar com a visita do período da manhã, e de colocar o grupo a debater formas de ajudar uma pessoa cega ou com outras dificuldades caso sejam expostos a essa situação no futuro.</p> <p>Por fim, se existir tempo, irão registar a visita através de um desenho nos</p>	
--	--	--	--	---	--

				seus cadernos.	
--	--	--	--	-------------------	--

Planificação Diária – 7 de janeiro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Construção da identidade e autoestima</p> <p>Convivência democrática e cidadania</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Educação Artística</p> <p>Artes Visuais</p>	<p>Emoções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha e identificação de emoções; - Reconhecimento e ampliação do vocabulário emocional; - Compreensão e partilha de dias difíceis; - Empatia; 	<p>Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa das emoções: eu sou...; - Leitura da história “Vamos falar sobre dias difíceis?”; - Exploração da história; - Expressão plástica: crachá para oferecer; - Num dia difícil sinto-me...: espelho; 	<p>No período da manhã, enquanto as crianças estiverem a comer o reforço matinal, cada um irá tirar uma emoção da caixa. A emoção que retirarem será a que vão usar ao longo do dia. Esta atividade tem como objetivo fazê-los perceber que existem mais emoções sem ser as habituais que conhecem (alegria, tristeza, medo,...).</p> <p>Após a rotina, o grupo deve sentar-se em roda na manta para ouvir a história “Vamos falar sobre dias difíceis?”.</p> <p>Durante e após a leitura, será explorada a</p>	<p>Pasta de modelar</p> <p>Rolos</p> <p>Livro “Vamos falar sobre dias difíceis?”</p> <p>Espelho</p>

<p>Jogo dramático</p>		<p>funcionalidade).</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas (modelagem).</p> <p>Inventar e representar situações, a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p>	<p>história.</p> <p>Neste momento o grupo será questionado sobre o que é um dia difícil, se eles acham que já tiveram um dia difícil. Ainda poderão debater ideias para melhorar um dia difícil.</p> <p>Antes de implementar a próxima atividade o grupo vai brincar livremente.</p> <p>Após brincarem um pouco nas áreas, individualmente irão olhar-se ao espelho e representar a emoção que sentem quando estão a passar por um dia difícil.</p> <p>No período da tarde, com pasta de modelar cada criança irá fazer um pequeno objeto/ crachá para posteriormen</p>	
-----------------------	--	--	---	--

				<p>te oferecer a um colega.</p> <p>A pintura será feita quando o objeto estiver seco.</p>	
--	--	--	--	---	--

Planificação Diária - 8 de janeiro

Planificação Diária - 8 de janeiro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Consciência linguística</p>	<p>Compreensão oral;</p> <p>Linguagem oral (ampliação de vocabulário);</p> <p>Consciência fonológica (cópia);</p> <p>Consciência Social;</p> <p>Respeito e empatia pelos outros;</p>	<p>Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).</p> <p>Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;</p>	<p>- Leitura da história: “Respeite m-se! E tratem-se bem”;</p> <p>- Discussão sobre o tema;</p> <p>- Círculo do respeito;</p> <p>- Caixa dos gestos bons.</p>	<p>A manhã, após a rotina, iniciar-se-á com a leitura da história “Respeitem-se! E tratem-se bem.”</p> <p>Após a leitura e exploração do livro, em roda o grupo irá realizar o jogo “Círculo do respeito”. Neste jogo, o grupo senta-se em círculo, haverá um saco com o nome de todas as crianças, e cada criança partilha um gesto ou diz uma palavra gentil ao colega que retirou do saco. E assim sucessivamente até todos realizarem o jogo.</p> <p>Após o jogo, o grupo irá realizar a próxima atividade nas mesas. Neste</p>	<p>Caixa dos gestos bons</p> <p>Livro “Respeite m-se! E tratem-se bem”</p> <p>Cartolina</p> <p>Folha de desenho A4</p>
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Construção da identidade e autoestima</p> <p>Convivência democrática e cidadania</p>					

		<p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p>		<p>momento cada um irá fazer um desenho e copiar uma palavra relacionados com gestos bons ou situações boas que já fizeram pelos colegas. A palavra será escolhida pela criança e com ajuda copia a palavra para uma cartolina.</p> <p>Assim que terminarem colocamos na caixa dos gestos bons. No final, em grupo e na manta, cada um partilha o gesto de representou através do desenho e observamos o pequeno cartaz que fizeram com palavras gentis.</p>	
--	--	--	--	--	--

Planificação Diária - 9 de janeiro					
Local : Sala 3					
Área/ Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividade	Estratégias	Materiais
Área de Expressão e Comunicação Educação Artística Dança Jogo dramático	Autorregulação; Organização Espacial: - Localização e orientação espacial (em relação a si próprio, com um ponto de referência externo, com dois pontos de referência externos. Esquema Corporal: - Controle de postura (equilíbrio estático e dinâmico)	Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Expressar, através da dança, sentimentos e emoções. Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, individualmente e com outros.	- Pintura dos crachás; - Jogo: as cores das emoções ; - A roda das emoções .	Nota: neste dia se os crachás já estiverem secos o grupo irá pintá-los. Após a aula de expressão físico motora, o grupo irá fazer mais um jogo, o jogo "As cores das emoções". Neste jogo, serão usadas fitas de várias cores: vermelho, azul, amarelo, verde, ...). Cada cor será associada a uma emoção, o verde à calma, o vermelho à raiva, o azul à tristeza, o laranja à ansiedade e o amarelo à alegria. Cada criança terá um lenço e será pedido que se movimentem de acordo com a emoção:	Fitas de várias cores Música Coluna de som Balão

				<p>Verde: movimentos leves e fluídos;</p> <p>Vermelho: movimentos fortes;</p> <p>Laranja: movimentos rápidos e dispersos;</p> <p>Azul: movimentos lentos e baixos;</p> <p>Amarelo: movimentos saltitantes e animados.</p> <p>Durante o jogo haverá uma música, enquanto a música toca todos se movimentam de acordo com a sua cor, quando parar a música apenas se movimentam as crianças que tiverem a cor que eu referir.</p> <p>O segundo jogo será uma adaptação do jogo da batata quente. Haverá um balão que será a batata quente e uma lista com várias</p>	
--	--	--	--	--	--

				emoções. Sempre que a música parar, a criança que ficar com o balão na mão deverá representar essa emoção, e assim sucessivamen te até todos representare m uma emoção.	
--	--	--	--	---	--

Anexo 4: Unidade Didática – semana 4

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
03.1 Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Natureza	<p><i>O aluno deve ser capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir as diferenças existentes entre sólidos, líquidos e gases. - Identificar a existência de transformações reversíveis (condensação, evaporação, solidificação, dissolução, fusão). 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de objetos: sólido (lápis, livro, ...), líquido (água, leite, ...), gasoso (balão); - Experiência: “Quais as diferenças entre os estados da matéria?”; - Visualização e exploração do vídeo: Estados da água - Estudo do Meio 1º ciclo - O Troll explica...; - Jogo: estados da matéria e transformações reversíveis. 	<p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p>
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos,		

	Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Leitura	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com entoação e ritmo adequados. - Realizar leitura silenciosa e autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um excerto do livro “A menina gotinha de água”: projeto de leitura fácil; - Realização do guião de interpretação (antes, durante e depois da leitura); - Construção de famílias de palavras; 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p>
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. 		<p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos 		

	<p>visuais (ilustrações).</p> <p>- Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.</p> <p>- Ler poemas em público, com segurança.</p> <p>- Conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico.</p>		
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
<p>Números</p> <p>Frações</p> <p>Significado de fração</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explicar o significado do</p>	<p>- Nuvem de gotas: frações e comparação de gotas;</p> <p>- Gota em frações: atividade prática;</p> <p>- Guião de consolidação;</p> <p>- Visualização e exploração do vídeo “Comparação de frações”;</p> <p>- Interpretação e resolução de problemas;</p> <p>- Bingo das frações;</p>	<p>A, C, E</p>

<p>Relação entre frações</p>	<p>numerador e do denominador em contexto da resolução de problemas.</p> <p>-</p> <p>Representar uma fração de diversas formas, transitando de forma fluente entre as diferentes representações.</p> <p>- Comparar e ordenar frações com o mesmo denominador em contextos diversos, recorrendo a representações múltiplas.</p> <p>-</p> <p>Reconhecer a equivalência entre diferentes frações que representem a metade, a quarta parte e a terça parte.</p>		
Educação Artística			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências

Artes Visuais	O aluno deve ser capaz de:	- Construção de um taumatrópio;	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
Experimentação e criação	- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	- Exploração sonora do livro.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)
Música			
Experimentação e criação	- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.		
	- Improvisar, a solo ou em grupo,		

	pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmônicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do cotidiano, etc.).		
Educação Física			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Deslocamentos e equilíbrios	- Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.	- Jogo "Atravessa o rio".	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)
Cidadania			
Organizador / Domínio	Conhecimentos,		Descritores do Perfil de Competências

	Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	
Educação Ambiental	- Fomentar a consciência de sustentabilidade.	- Sustentabilidade: água.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)

03.2 Elementos de integração didática

<p>Tema integrador e vocabulário: A água e as suas transformações. Este tema foi escolhido por permitir uma abordagem interdisciplinar, articulando as várias áreas do conhecimento de forma significativa. Foi escolhido com o objetivo de mostrar aos alunos que através da água podemos fazer diversas transformações, não só a nível do estado físico, como a nível linguístico e matemático de forma lúdica.</p> <p>A palavra "transformações" destaca os processos físicos envolvidos, como a fusão e a solidificação, e amplia a ideia de mudança, aplicando-se também à evolução do conhecimento dos alunos, ao desenvolvimento de competências linguísticas e</p>	<p>Recursos:</p> <p>Livro "A Menina Gotinha de Água" de Papiniano Carlos;</p> <p>Ficheiro com excertos do livro;</p> <p>Dicionário;</p> <p>Guião do aluno;</p> <p>Balão;</p> <p>Lápis;</p> <p>Água com corante;</p> <p>Copo transparente;</p> <p>Gelo;</p> <p>Guião de atividade prática;</p> <p>Guião de leitura;</p> <p>Folha pautada;</p> <p>Folha de desenho A4;</p> <p>Pdf "Nuvem com gotas";</p> <p>Esquema de consolidação: estados da matéria;</p> <p>Póster informativo "Taumatrópio";</p> <p>Família de palavras: gota;</p> <p>Manual "Missão Zupi 3 – Estudo do Meio";</p> <p>Manual "Missão Zupi 3 – Português";</p> <p>Jogo do bingo – cartões;</p> <p>Jogo – Escola Virtual;</p>
---	---

<p>matemáticas e à adaptação corporal nas atividades motoras. A palavra “água” e os constituintes relacionados à mesma, como gotas, são os elementos centrais desta unidade didática para que haja uma interligação entre os conteúdos das áreas de conhecimento. Em Estudo do Meio será utilizada de uma forma mais direta, enquanto em Matemática e Português esta será usada de uma forma indireta juntamente com outros elementos relacionados com a mesma.</p> <p>Vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Português: família de palavras, radical, igual, gota; - Estudo do meio: forma, volume, estado, matéria, líquido, sólido, gasoso, transformações, temperatura, mudança, solidificação, fusão, evaporação e condensação . - Matemática: fração, denominador, numerador, parte de um todo, maior que, menor que. 	<p>Estados da matéria: https://youtu.be/ ZRIQn94FYo?si=sSIwJLNQF4H_nNgW</p> <p>Comparação de frações: https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/recursos/comparacao-de-fracoes</p>
---	---

<p>- Educação Artística: taumatrópio, recortar, desenhar, círculo, sons.</p>	
<p><i>Elemento(s) integrador (es):</i> o livro “A Menina Gotinha de Água” foi o elemento integrador escolhido para esta unidade didática. Este elemento será o orientador e a interligação entre as principais áreas do conhecimento. Na área de conhecimento de matemática e português será usado o mesmo excerto do livro para a introdução dos diferentes domínios, nomeadamente, as frações</p> <p>e a família de palavras e o radical. Ainda na área do português o elemento motiva os alunos para a leitura de textos poéticos</p> <p>Na área de estudo do meio é um recurso crucial, pois apresenta, de forma lúdica e narrativa, o ciclo da água e as suas mudanças de estado. A história ilustra também os três estados físicos da matéria –</p>	

líquido, sólido e gasoso – e as transformações reversíveis.

Em educação artística, as ilustrações do livro servirão para a construção de um taumatrópio para estimular a expressão visual dos alunos.

Em educação física como o foco do livro é a água e os vários percursos da mesma, o elemento será usado para a realização de um jogo, utilizando diversas formas de deslocamento, promovendo o desenvolvimento da coordenação motora e do equilíbrio.

Em suma, este elemento integrador promove uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, permitindo que os alunos explorem conceitos científicos, matemáticos e linguísticos de forma lúdica e envolvente.

Princípios de avaliação

A avaliação será realizada através da observação direta e participante com o objetivo de

<p>observar as aprendizagens adquiridas pelos alunos através de atividades de sistematização e consolidação.</p> <p>A avaliação será formativa e contínua através das atividades propostas durante o percurso de ensino – aprendizagem.</p>	
<p>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guiões de aula</p> <p>Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira_11/_3/_2025_</p>	
<p>SUMÁRIO 01</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ida à biblioteca: troca de livros; <ul style="list-style-type: none"> - Plano do dia: cópia; - Realização do guião do aluno; - Revisão do conceito de fração, numerador e denominador; <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de revisão; - Correção dos exercícios; - Construção de um taumatópio. 	
<p>ROTEIRO 01</p> <p>Manhã Área: Português Atividade 1: Guião do aluno e ida à biblioteca (30 minutos)</p>	

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar os desafios do guião de forma autónoma e motivar-se para a leitura de novos livros.

Metodologia: trabalho individual

1.1. Antes da atividade:

1.1.1. Durante o período da manhã, os alunos irão à biblioteca devolver os livros e requisitar novos livros. Antes de irem à biblioteca, será apresentado o plano do dia no vídeo projetor.

1.2. Durante a atividade:

1.2.1. Após a apresentação do plano do dia, todos os alunos deverão copiar o mesmo para o seu caderno de português. Enquanto alguns alunos vão à biblioteca, os restantes copiam o plano do dia.

1.3. Depois da atividade:

1.3.1. Assim que os alunos terminarem de copiar o plano do dia ser-lhes-á entregue o guião do aluno para que possam realizar os desafios propostos no mesmo. Caso não terminem os desafios, no momento de apoio ao estudo poderão fazê-lo. (anexo 1)

Tarde

Área: Matemática (1 hora)

Atividade 1: As frações em gotas (10 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar o conceito de parte de um todo.

Metodologia: trabalho individual e coletivo

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

1.1.1. Através da nuvem com gotas (anexo 2) apresentada ao alunos

digitalmente, será realizada a contextualização do tema. Desta forma serão realizadas perguntas aos alunos como:

- “O que acontece quando se juntam muitas gotas de água?”. Possível resposta: “Quando muitas gotas de água se juntam, elas formam um rio, um mar, ... Tornam-se algo maior.”

- Uma gota sozinha consegue formar algo maior? Ou precisa de mais gotas?”. Possível resposta: “Podemos ver uma gota sozinha, mas para formar um rio precisamos de muitas gotas.”

1.2. Durante a atividade (3 minutos)

1.2.1. Recorrendo à questão “Se uma gota faz parte de um rio (faz parte de um todo), será que podemos dividir outros elementos em partes menores?” será explicado aos alunos o conceito de fração, ou seja, usando o exemplo das gotas será explicado aos alunos que quando algo é dividido em partes iguais e menores, cada um dessas partes designa-se por fração, ou seja, como as gotas fazem parte da nuvem (parte maior), quer dizer que estas representam as partes (gotas) de um todo (nuvem). Para auxiliar a contextualização poderão ser realizados desenhos e esquemas através da nuvem com as gotas, isto é, em vez de

1.3. Depois da atividade (2 minutos)

1.3.1. Para refletir sobre a contextualização realizada, os alunos terão que dividir as 12 gotas apresentadas nas imagens em 4 grupos exatamente iguais, ou seja, quatro partes iguais. Desta forma será explicado aos alunos que cada parte é uma fração do total das gotas ($\frac{3}{12}$) ou ($\frac{1}{4}$): se tens 12 gotas e as divides em 4 partes iguais, cada parte terá 3 gotas, pois $12:4=3$, desta forma a fração que representa cada parte é ($\frac{3}{12}$).

1.3.2. Será terminada a contextualização reforçando que as frações são apenas uma forma de representar partes de algo maior (a unidade), assim como as gotas (parte) fazem parte do rio ou do mar (todo).

Atividade 2: Constituintes da fração? (15 minutos)

Tipologia: revisão

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar o conceito de fração, numerador e denominador.

Metodologia: trabalho em grande grupo

2.1. Antes da atividade (7 minutos)

2.1.1. Para relembrar o conceito de fração utilizar-se-á novamente a nuvem com gotas.

2.1.2. Os alunos serão questionados e devem, no caderno, resolver os desafios propostos.:

- “E se dividirmos estas gotas em dois conjuntos iguais? - através de um desenho representativo será mostrado como as gotas poderiam ser divididas igualmente representando assim $\frac{1}{2}$ no quadro.

- “Então, cada conjunto terá metade das gotas. O que significa essa fração?”. Possível resposta: “Significa que o total de gotas está dividido em duas partes iguais. Ou seja, cada conjunto vai ter metade das gotas que havia antes! Metade quer dizer que algo está dividido em 2 partes iguais.”.

2.2. Durante a atividade (3 minutos)

2.2.1. Em seguida, será questionado aos alunos “E se forem quatro conjuntos? Como os dividimos?”. Neste exercício será pedido a um aluno que venha ao quadro desenhar a solução para esta questão, prevendo que ele divida as gotas em quatro conjuntos.

2.3. Depois da atividade (5 minutos)

2.3.1. Para concluir a revisão dos conceitos de fração, numerador e denominador, através dos exemplos dados, os alunos serão desafiados a identificar cada parte da fração designando cada uma delas. Estas designações serão feitas através de uma fração dita pelos alunos. Inicialmente, um aluno irá

ao quadro identificar o numerador tendo que referir aquilo que representa. Por último, outro aluno fará o mesmo para o denominador. Todas estas informações serão registadas no caderno de matemática.

Conceitos:

Fração: representa a parte de um todo (a unidade);

Numerador: número de partes iguais selecionadas;

Denominador: indica em quantas partes iguais é que a unidade foi dividida.

Atividade 3: Divide a gotinha (20 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar as frações.

Metodologia: trabalho individual

3.1. Antes da atividade (5 minutos)

3.1.1. Nesta atividade cada aluno terá uma folha de desenho A4, uma tesoura e um lápis de carvão. Inicialmente cada aluno terá de desenhar a capa de um livro na folha (retângulo).

3.1.2. Após desenharem a capa do livro os alunos devem recortar a mesma.

3.2. Durante a atividade (10 minutos)

3.2.1. Depois de recortarem o retângulo será pedido aos alunos que recortem o mesmo ao meio de forma a representar $\frac{1}{2}$ da capa desenhada.

3.2.2. Posteriormente serão desafiados a dividir, novamente, a capa desenhada, já recortada ao meio, em quatro partes iguais.

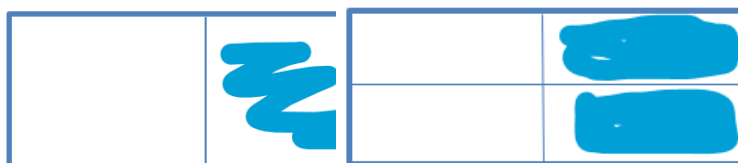
3.2.3. Por fim, os alunos terão que pintar duas dessas partes para representar $\frac{2}{4}$ da capa pintada.

3.3. Depois da atividade (5 minutos)

3.3.1. Após a atividade prática será discutido em grande grupo as seguintes questões:

- “Se pintarmos todas as partes, que fração teremos?” - ($\frac{4}{4}$ ou 1);

- “Ter $\frac{1}{2}$ é o mesmo que ter $\frac{2}{4}$?” - exemplificação através das gotas feitas pelos alunos. A partir da capa que realizaram ou de um desenho explicado será mostrado aos alunos que as duas frações em questão representam a mesma quantidade (frações equivalentes).



Atividade 4: Coloca em prática (15 minutos)

Tipologia: consolidação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar as atividades sobre frações.

Metodologia: trabalho individual

4.1. Antes da atividade (2 minutos)

4.1.1. Aleatoriamente um aluno da turma irá distribuir o guião de consolidação aos colegas. (anexo 4)

4.1.2. Enquanto o aluno termina de distribuir os guiões será explicado à turma o que deverão fazer e o tempo que terão para a realização dos exercícios.

4.2. Durante a atividade (10 minutos)

4.2.1. Após a distribuição e a explicação do que devem fazer, os alunos terão 10 minutos para realizar o guião de consolidação.

Nota: a aluna que se encontra no 2º ano realizará uma ficha relativa aos mesmos conteúdos. (anexo 12)

4.3. Depois da atividade (3 minutos)

4.3.1. Quando todos terminarem dar-se-á início à correção dos exercícios no quadro. Será escolhido um aluno, aleatoriamente, para corrigir um exercício no quadro, a leitura dos exercícios será feita em voz alta.

Área: Apoio ao estudo (1 hora)

Atividade 1: Correção do guião de consolidação (30 minutos)

- 1.1. No primeiro momento do Apoio ao estudo dar-se-á continuidade à correção dos exercícios realizados durante a hora letiva de matemática.

Atividade 2: Conclusão e correção dos desafios (30 minutos)

- 2.1. Após a correção do guião de consolidação de matemática, os alunos irão concluir os desafios do guião do aluno. Após a sua conclusão, em grande grupo, será feita a correção dos mesmos.

Área: Educação Artística (1 hora)

Atividade 1: Taumatrópio (60 minutos)

Tipologia: atividade prática

Finalidade: o aluno deve ser capaz de construir um taumatrópio

Metodologia: trabalho individual

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

- 1.1.1. Inicialmente será mostrado aos alunos o que é um taumatrópio e em que consiste o mesmo através de um póster informativo. (anexo 5)

1.2. Durante a atividade (45 minutos)

- 1.2.1. Cada aluno terá dois círculos em cartolina já recortados.
- 1.2.2. Nesses círculos os alunos irão desenhar algo relacionado com o tema da unidade didática (nuvens e gotas, por exemplo). Antes de desenharem serão dadas as indicações (anexo 5) de como o devem fazer para que o taumatrópio funcione posteriormente.
- 1.2.3. Os alunos terão o restante tempo para desenhar e pintar o seu taumatrópio.
- 1.2.4. À medida que terminam a professora dá apoio aos alunos a colar as cartolinas e a furar as mesmas.

1.3. Depois da atividade (15 minutos)

1.3.1. Individualmente, os alunos irão mostrar à restante turma o que desenharam e o resultado ao girar.

Síntese do Percorso 2 - Quarta-feira-Feira_12/_3/_2025_

SUMÁRIO 02

- Plano do dia: cópia;
- Projeto de leitura fácil: “A Menina Gotinha de Água”;
 - Resolução e correção do guião de leitura;
 - Introdução à família de palavras e ao radical;
 - Comparação de frações;
- Visualização e exploração do vídeo: “Comparação de frações”;
 - Jogo “Atravessa o rio”.

ROTEIRO 02

Manhã

Área: Português (1h 30 minutos)

Atividade 1: Elemento integrador e plano do dia (10 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar o elemento integrador

Metodologia: trabalho individual

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

1.1.1. Inicialmente, para iniciar o dia, será escolhido um aluno para distribuir os cadernos de português e será apresentado aos alunos o plano para o dia.

1.1.2. Após a exposição do plano do dia, todos os alunos devem copiar o plano para os cadernos.

1.2. Durante a atividade (3 minutos)

1.2.1. Finalizada a cópia do plano do dia, os alunos ficarão a conhecer o elemento integrador que tem sido foco das nossas atividades. Através de pistas, como gotas de água e uma imagem do texto, os alunos serão desafiados a tentar descobrir do que se trata (livro). Poderão ser dadas pistas como: “Tem uma capa, uma contracapa e uma lombada”.

1.3. Depois da atividade (2 minutos)

1.3.1. Após o pequeno desafio os alunos ficarão a conhecer o elemento integrador. O título estará oculto devido à atividade seguinte.

Atividade 2: Projeto de Leitura Fácil (45 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de ler e identificar um texto poético, interpretar e compreender o texto.

Metodologia: trabalho individual e de grupo

2.1. Antes da leitura (10 minutos)

2.1.1. Iniciar-se-á a exploração da capa, estimulando os alunos a formularem hipóteses sobre a história. Perguntas como "O que imaginas que a história vai contar?" e "Quem poderá ser 'a menina gotinha de água?'" serão feitas aos alunos para incentivar à antecipação do tema. Em seguida, promove-se uma breve conversa sobre onde a água pode ser encontrada na natureza e como ela muda de forma, relacionando a mesma com conhecimentos prévios de Estudo do Meio.

2.1.2. Posteriormente os alunos preenchem o guião de leitura, registando as suas previsões sobre o título, tema, assunto e tipo de texto. (Anexo 6)

2.2. Durante a leitura (15 minutos)

2.2.1. O excerto da história será lido, inicialmente, pela professora e, posteriormente, pelos alunos, com uma leitura expressiva e em voz alta. Para garantir a compreensão, são feitas perguntas como "O que acontece com a

menina gotinha ao longo da história?", "Ela transforma-se em quê?" e "Como é que a história nos ajuda a perceber o ciclo da água?". (Anexo 7)

Possíveis respostas:

O que acontece com a menina gotinha ao longo da história?

- "A menina gotinha vai viajar e mudar de forma. Ela começa como uma gotinha de água e vai para diferentes lugares, como os rios e o céu."
- "Ela começa no oceano e depois vai para a nuvem, passa pelo céu e volta para a terra."
- "Ela sobe para o céu e depois volta para a terra. Vai de um lugar para o outro."

Ela transforma-se em quê?

- "Ela transforma-se numa nuvem, depois numa chuva e depois volta para o chão."
- "A menina gotinha de água vai virar vapor e depois volta a ser uma gotinha de água ou neve."
- "Ela começa como água e vai mudando entre gotas, vapor e neve."

Como é que a história nos ajuda a perceber o ciclo da água?

- "A história mostra como a água vai e volta. A gotinha vai para o céu, vira nuvem, depois chove e volta para os rios e oceanos."
- "Ensina-nos como a água passa por muitos lugares, como o céu, as nuvens, o chão e os rios."
- "Ajuda-nos a perceber que a água nunca acaba, ela apenas vai mudando de forma e de lugar."

2.2.2. Paralelamente, irá ser trabalhado o vocabulário desconhecido, destacando palavras mais complexas identificadas pelos alunos, promovendo a procura no dicionário. Além disso, será discutido o tipo de texto e as suas características, enfatizando que se trata de um texto poético, que utiliza metáforas, explicando que recurso estilístico é este, para contar a história de forma envolvente e imaginativa.

Metáforas: recurso expressivo que consiste em usar um termo ou uma ideia com o sentido de outro com o qual mantém uma relação de semelhança, ou seja, Uma metáfora é uma maneira especial de falar sobre algo, comparando uma coisa com outra sem usar as palavras “como” ou “assim como”. É quando dizemos que algo é outra coisa, para tornar a ideia mais bonita ou expressiva. Por exemplo, se dissermos "O meu irmão é um sol", não estamos a dizer que ele é mesmo um sol, mas sim que ele é muito brilhante e alegre, como o sol. Ou se dissermos "O coração dela é de ouro", significa que ela é muito boa e gentil, como o ouro.

2.3. Depois da leitura (10 minutos)

2.3.1. Após a leitura, os alunos voltam ao guião de leitura para responder novamente às questões, individualmente, mas agora com base no que leram.

2.3.2. Segue-se a correção dessas respostas, em grande grupo, incluindo simultaneamente uma discussão sobre a mensagem da história, incentivando a partilha de opiniões sobre as partes favoritas do excerto lido.

Atividade 3: Família de palavras e o radical (35 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar o radical das palavras. O aluno deve ser capaz de formar uma família de palavras através do radical.

Metodologia: trabalho individual e de grupo

3.1. Antes da atividade (5 minutos)

3.1.1. Para iniciar será escrita a palavra gota no quadro e os alunos devem partilhar o que lhes faz lembrar. Perguntas como: "Onde encontramos gotas?", "O que acontece quando muitas gotas se juntam?" e "Conseguem pensar em palavras parecidas com gota?" serão realizadas à turma. À medida que respondem, são incentivados a refletir e a partilhar ideias. Depois, é lhes explicado que algumas palavras partilham um elemento comum e pertencem à mesma família, mantendo um significado relacionado entre si. Desta forma, é

introduzido o conceito de família de palavras, preparando os alunos para a descoberta do radical e da formação de novas palavras.

3.2. Durante a atividade (15 minutos)

3.2.1. Recorrendo a um esquema para apresentar palavras que pertencem à mesma família de gota, explico o seu significado aos alunos. Mostro exemplos como gotinha, que é o diminutivo de gota, gotícula, um sinónimo de gotinha frequentemente usado em ciência, goteira, que designa a estrutura por onde escorre a água das chuvas, gotejar, que se refere à ação de cair gotas lentamente, e desagotar, que significa retirar a água acumulada de um local. (anexo 8)

3.2.2. Depois da análise destas palavras, será pedido aos alunos que identifiquem o elemento comum presente em todas elas, destacando que got- é o radical. Em seguida, será explicado aos alunos que o radical é a parte fixa da palavra que mantém o seu significado principal, que a partir dele podemos formar outras palavras (família de palavras) e que não pode ser dividido em partes menores.

3.2.3. Para o conteúdo ficar registado, os alunos irão ler e sublinhar na página 116 do Manual “Missão Zupi” a informação referente a este conteúdo.

3.3. Depois da atividade (15 minutos)

3.3.1. Para consolidar o conteúdo, em pares, os alunos irão formar famílias de palavras a partir de outros radicais como: “mar-“, “chuv-“, “sol-“, “nuv-“, “agu-“, “vent-“, “terr-“. Caso existam dificuldades os alunos poderão usar o dicionário para tentar encontrar outras palavras com o mesmo radical.

Nota: a aluna, no 2º ano de escolaridade, irá realizar um guião adaptado (anexo 13).

Área: Matemática (1 hora)

Atividade 1: Frações com o mesmo denominador: relembra (15 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar as características comuns das frações.

Metodologia: trabalho individual e de grupo

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

1.1.1. Começo por relembrar os conteúdos abordados no dia anterior, ou seja, que as frações representam partes de um todo, que são constituídas por o numerador e denominador e que hoje iremos explorar frações com o mesmo denominador.

1.2. Durante a atividade (10 minutos)

1.2.1. No quadro, escrevo exemplos como:

- $\frac{1}{4}$ de um copo de água
- $\frac{2}{4}$ das gotas de chuva que caíram
- $\frac{3}{4}$ do mar coberto por ondas

Em seguida, peço aos alunos que observem e expliquem o que notam nas frações, neste caso com o objetivo de identificar o mesmo denominador.

1.3. Depois da atividade (5 minutos)

1.3.1. Por fim, refletimos juntos sobre as observações, reforçando que o denominador indica em quantas partes o todo (a unidade) foi dividido, e o numerador indica quantas partes estamos a considerar dessa unidade.

2. Atividade 2: Frações com o mesmo denominador (15 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de ordenar frações com o mesmo denominador. O aluno deve ser capaz de diferenciar frações com os sinais $>$, $<$ ou $=$.

Metodologia: trabalho individual e de grupo

2.1. Antes da atividade (5 minutos)

2.1.1. Para explorar o conceito, utilizo novamente a nuvem para ilustrar frações iguais. Divido as gotas em quatro partes iguais, mostrando como

podemos representar $1/4$, $2/4$, $3/4$ e $4/4$. Explico que cada fração representa uma parte do todo e que, à medida que aumentamos o numerador, a quantidade considerada também aumenta.

2.2. Durante a atividade (10 minutos)

2.2.1. De seguida, utilizo os exemplos anteriores para demonstrar como ordenar por ordem crescente e decrescente, e comparar (maior, menor e igual) frações. Começo por escrever as várias frações no quadro com o mesmo denominador. Os alunos serão desafiados a colocar os sinais $>$, $<$ e $=$, posteriormente terão de ordenar por ordem crescente e decrescente nas mesmas frações.

2.3. Depois da atividade (5 minutos)

2.3.1. Por fim, em grande grupo, iremos discutir sobre a resolução do desafios anteriores.

Atividade 3: Aplica o que sabes (30 minutos)

Tipologia: consolidação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de comparar frações com o mesmo denominador de forma autónoma.

Metodologia: trabalho individual

3.1. Antes da atividade (5 minutos)

3.1.1. Inicialmente será explicado aos alunos que iremos ver um vídeo de consolidação sobre a comparação de frações.

3.2. Durante a atividade (15 minutos)

3.2.1. Em grande grupo, iremos visualizar e explorar um vídeo sobre a comparação entre frações do Estudo em Casa. Os alunos devem realizar os desafios propostos, oralmente, e corrigi-los assim que terminarem todos o seu raciocínio em relação ao mesmos.

<https://estudoemcasaapoiadg.mec.pt/recurso/comparacao-de-fracoes>

3.3. Depois da leitura (10 minutos)

3.3.1. Após a conclusão dos exercícios propostos e da sua correção, devem copiar para o caderno a informação crucial sobre o conteúdo (diapositivo 8).

Tarde

Área: Matemática (1h)

Atividade 1: Interpretação de problemas

Tipologia: sistematização e consolidação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de interpretar problemas matemáticos relacionados com frações.

Metodologia: trabalho individual e em grande grupo.

1.1. Antes da atividade (10 minutos)

1.1.1. Como os alunos costumam estar agitados durante a tarde será feito um momento de relaxamento antes de iniciar a aula.

1.1.2. Posteriormente, antes dos alunos darem início à realização dos problemas de interpretação, será feita uma breve revisão do que foi abordado de manhã.

1.1.3. Complementar: se a correção dos exercícios do guião não estiver completa será terminada antes de iniciar as atividades seguintes.

1.2. Durante a atividade (40 minutos)

1.2.1. Após a revisão breve, a turma irá realizar três problemas presentes no manual “Missão Zupi 3 - Matemática” na página 111, os problemas serão resolvidos de forma individual e autónoma com a supervisão da professora. (anexo 9)

1.3. Depois da atividade (10 minutos)

1.3.1. Assim que a maioria terminar a realização dos exercícios será feita a correção dos mesmos no quadro, com o objetivo de partilhar as diversas formas de resolver os problemas.

Área: Educação Física (1h)

Atividade 1: Vamos exercitar-nos (10 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de cumprir regras.

Metodologia: trabalho em grupo

1.1. Antes da atividade (3 minutos)

1.1.1. Inicialmente será explicado ao grupo que jogo iremos realizar, “Atravessa o rio”, e onde o mesmo será realizado, neste caso no exterior.

1.2. Durante a atividade (5 minutos)

1.2.1. Ainda na sala de aula serão formados 4 grupos com 6/ 7 alunos.

1.2.2. Depois de formados os grupos, em fila, a turma dirige-se para o exterior.

1.3. Depois da atividade (2 minutos)

1.3.1. No exterior a turma irá para o campo e será lembrado o jogo que iremos fazer. O jogo consiste em imaginar que estão a atravessar um rio, a forma como o atravessam será de acordo com as indicações dadas pela professora (apoio unipedal, salto de canguru, passos de bebê, ...).

Atividade 2: Atravessa o rio (50 minutos)

Tipologia: trabalho prático

Finalidade: o aluno deve ser capaz de manter o equilíbrio durante os deslocamentos.

Metodologia: trabalho em grupo

2.1. Antes da atividade (5 minutos)

2.1.1. Antes de iniciarem o jogo, a turma fará um breve aquecimento dando uma volta em corrida lenta à volta do meio campo e irá aquecer os membros superiores e inferiores.

2.2. Durante a atividade (35 minutos)

2.2.1. Após o aquecimento, a turma colocar-se-á em fila por grupos, já constituídos na sala.

2.2.2. Em seguida, os elementos dos grupos só saem ao meu sinal e depois de saberem como irão até à outra extremidade do campo/ meio campo. Os alunos poderão fazer o percurso das seguintes formas: apoio unipedal esquerdo, direito ou alternado, salto de canguru, passos de bebé, de costas e em salto de coelho.

2.3. Depois da atividade (10 minutos)

2.3.1. Concluído o jogo, o grupo irá alongar os membros superiores e inferiores. Após o alongamento regressam à sala.

Síntese do Percurso 3 - Quinta-Feira

_13 / _3 / _2025_

SUMÁRIO 03

- Plano do dia: cópia;
- Estados da matéria: atividade prática;
- Transformações reversíveis;
- Visualização do vídeo: Estados da água - Estudo do Meio 1º ciclo - O Troll explica...:
- Apresentação e correção das famílias de palavras;
 - Bingo das frações;
 - História sonorizada;

ROTEIRO 03

Manhã

Área: Estudo do Meio (1h)

Atividade 1: Plano do dia (10 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de copiar corretamente o plano do dia.

Metodologia: trabalho individual

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

1.1.1. Inicialmente, para iniciar o dia, será escolhido um aluno para distribuir os cadernos de português e será apresentado aos alunos o plano para o dia.

1.1.2. Após a exposição do plano do dia, todos os alunos devem copiar o plano para os cadernos.

1.2. Durante a atividade (5 minutos)

1.2.1. Finalizada a cópia do plano do dia, dois alunos irão recolher os cadernos de português. Após a recolha dos cadernos de português, outros dois alunos irão distribuir os cadernos de estudo do meio. Enquanto os alunos distribuem os cadernos irei colocar diversos materiais em cima da mesa para introduzir os novos conteúdos. Materiais: balão, copo, água com corante, lápis, ...

1.3. Depois da atividade (5 minutos)

1.3.1. Exploração dos materiais. Através dos materiais o objetivo será suscitar a curiosidade dos alunos de forma a que tentem chegar ao tema e à atividade que será realizada. Serão realizadas perguntas como: “Conseguem perceber o que há em comum entre estes materiais? E as diferenças?”, “Existe alguma coisa dentro do balão?”. Desta forma, haverá uma breve revisão do conceito de forma e volume.

Possíveis respostas:

“Conseguem perceber o que há em comum entre estes materiais? E as diferenças?”

- Em comum: "Os materiais são todos feitos de coisas que podemos tocar e usar para fazer coisas, como plástico, madeira ou metal."
- "Todos ocupam espaço."
- Diferenças: "Alguns materiais são duros, como o metal, e outros são macios, como a borracha."

- "Há materiais que são mais leves, como o papel, e outros são mais pesados, como a pedra."
- "Alguns materiais podem mudar de forma facilmente, como a plastilina, e outros não, como o vidro."

“Existe alguma coisa dentro do balão?”

- "Sim, dentro do balão há ar, que faz o balão crescer."
- "Dentro do balão está o ar que o enche e o faz ficar grande."
- "O balão está cheio de ar e isso faz com que ele tenha volume."

Atividade 2: Atividade prática (25 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de interpretar um guião de atividade prática. O aluno deve ser capaz de identificar os diferentes estados físicos da matéria.

Metodologia: trabalho individual e em grupo

2.1. Antes da atividade (5 minutos)

2.1.1. Paralelamente com a exploração dos materiais, será distribuído o guião para a atividade prática. (anexo 10)

2.1.2. Inicialmente irei explorar o guião com os alunos para que eles entendam o que contém um guião de atividades práticas experimentais, permitindo também que antecipem o processo, que compreendam a questão-problema e saibam quais as observações devem fazer.

2.1.3. Por fim, individualmente, os alunos irão responder fazendo as suas previsões, resolvendo o exercício proposto no guião.

2.2. Durante a atividade (15 minutos)

2.2.1. Após o registo das previsões, em voz alta, aleatoriamente um aluno irá ler o 1º passo do procedimento, em seguida todos os alunos irão fazer a atividade

para perceber o que acontece com o lápis quando o apertam. E assim sucessivamente com os restantes passos. Em cada um dos procedimentos iremos fazer uma observação sobre o que aconteceu aos materiais, referindo sempre a forma e o volume dos mesmos.

2.2.2. Depois da realização da atividade prática, todos os alunos irão registar as observações realizadas na segunda tabela presente no guião.

2.2.3. Por fim, em jeito de conclusão da actividade, os alunos concluem a realização do guião respondendo à questão -problema.

2.3. Depois da atividade (5 minutos)

2.3.1. Após a realização total do guião, em grande grupo, iremos discutir as diferentes características dos materiais (forma e volume) com o apoio de um esquema que os alunos devem preencher como jeito de consolidação. Esse esquema será copiado pelos mesmos para os seus cadernos de Estudo do Meio.

Atividade 3: O que podemos transformar (25 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar transformações reversíveis.

Metodologia: trabalho individual e em grupo

3.1. Antes da atividade (5 minutos)

3.1.1. Utilizando a água da experiência anterior e cubos de gelo, irei começar por pedir aos alunos que identifiquem em que estado se encontra cada um deles. Em seguida, irei questionar os alunos da seguinte forma: “O que acontece ao gelo num dia quente?”, “O que acontece à água quando os nossos pais estão a cozinhar?”, “Se colocar a água num congelador o que acontece?”, “Será que podemos voltar ao estado inicial depois destas mudanças?” de forma a introduzir o conceito de transformações reversíveis.

3.2. Durante a atividade (10 minutos)

3.2.1. Visualização e exploração do vídeo “Estados da água - Estudo do Meio 1º ciclo - O Troll explica...” onde são abordadas as diferentes transformações. Durante o vídeo, em cada transformação, irá existir um momento de pausa para que os alunos registem nos seus cadernos a transformação ocorrido e entre que estados ocorreu.

Vídeo: https://youtu.be/_ZRIQn94FYo?si=bPm54ZG9SMCds5Bp

3.3. Depois da atividade (10 minutos)

3.3.1. Após a visualização do vídeo, através de um jogo da escola virtual os alunos irão responder a 10 questões com o objetivo de consolidar a aprendizagem e autoavaliarem aquilo que conseguiram aprender.

Nota: a aluna que se encontra no 2º ano de escolaridade terá um guião sobre os estados da matéria para realizar. (anexo 14)

3.3.2. Para finalizar, os alunos irão preencher a sua autoavaliação no guião do aluno.

Área: Português (30 minutos)

Atividade 1: Família de palavras (30 minutos)

Tipologia: sistematização e consolidação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar o radical das palavras e construir famílias de palavras através do mesmo.

Metodologia: trabalho em grande grupo.

1.1. Antes da atividade (10 minutos)

1.1.1. Início da aula com uma revisão rápida sobre o conceito de família de palavras, perguntando aos alunos o que já sabem sobre o tema, recordando que as palavras da mesma família partilham um radical comum e podem ser formadas através do mesmo.

1.2. Durante a atividade (10 minutos)

1.2.1. Durante a correção, cada par lê as palavras que encontrou a partir de um dos radicais. A professora irá escrever no quadro as palavras

sugeridas, agrupando-as por radical, estimulando a turma a refletir sobre se todas as palavras realmente pertencem à mesma família. Se surgirem dúvidas ou palavras novas, os alunos podem recorrer ao dicionário para confirmar se pertencem à mesma família. A correção ocorre de forma colaborativa, permitindo que os alunos complementem as suas listas com novas palavras sugeridas pelos colegas. A turma será questionada sobre se alguém encontrou palavras diferentes das que já foram mencionadas.

1.3. Depois da atividade (10 minutos)

1.3.1 Após a correção, propõe-se um desafio final no qual os alunos (pares) escolhem um dos radicais trabalhados e constroem duas frases com uma das palavras que encontraram.

Área: Matemática (1 hora)

Atividade 1: Frações (15 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de comparar frações. O aluno deve ser capaz de respeitar as regras do jogo.

Metodologia: trabalho em grande grupo.

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

1.1.1. Para motivar os alunos e introduzir a atividade, começa-se com uma breve conversa sobre frações, perguntando: "O que significa dizer que um rio está dividido em 8 partes?" ou "Se tivermos copos de água, um com $\frac{3}{8}$ e outro com $\frac{5}{8}$, qual terá mais água?". Esta abordagem desperta a curiosidade e prepara os alunos para a comparação de frações.

1.2. Durante a atividade (5 minutos)

1.2.1. Depois da motivação inicial, o jogo será organizado, distribuindo as grelhas de bingo. Explica-se que todas as frações presentes nas grelhas

têm o mesmo denominador e que o objetivo é comparar as frações sorteadas para marcar a maior fração na sua grelha.

1.3. Depois da atividade (5 minutos)

1.3.1. Antes de começar, faz-se um exemplo no quadro, sorteando duas frações e pedindo à turma que ajude a decidir qual é a maior.

Atividade 2: Bingo das frações (45 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de respeitar as regras do jogo e usar raciocínio matemático.

Metodologia: trabalho em grande grupo.

2.1. Antes da atividade (5 minutos)

2.1.1. Inicia-se o jogo sorteando dois cartões com frações e lê-os em voz alta. Os alunos devem comparar as frações e marcar na sua grelha a fração maior.

2.2. Durante a atividade (35 minutos)

2.2.2. O processo repete-se até que um dos pares complete uma linha, coluna ou diagonal e grite "Bingo!". Caso ocorra deve verificar-se a grelha do aluno e, se as frações estiverem corretas, ele vence essa rodada.

2.3. Depois da atividade (5 minutos)

2.3.1. No final do jogo, promove-se uma reflexão sobre o que foi aprendido, perguntando: "O que observaram sobre as frações que foram marcadas mais vezes?" ou "Porque é que $7/8$ é maior do que $3/8$?".

Tarde

Área: Educação Artística (1 hora)

Atividade 1: Expressão sonora (20 minutos)

Tipologia: motivação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de explorar sons da natureza através de onomatopeias (referindo apenas sons) e percussão corporal, desenvolver a

criatividade musical e a percepção rítmica, relacionar os sons com momentos da história.

Metodologia: trabalho em grande grupo.

1.1. Antes da atividade (5 minutos)

1.1.1. Inicialmente irei ler um pequeno excerto do livro “A Menina Gotinha de Água”. Após terminar a leitura pergunto aos alunos que sons imaginam que existem nesta parte da história, com o objetivo de suscitar a curiosidade dos mesmos.

1.2. Durante a atividade (10 minutos)

1.2.1. Os alunos exploram sons com a voz e objetos, criando uma sonoridade inspirada na história. Cada aluno sugere um som para um elemento do excerto, como "Plic-plic" para a chuva, "Vruuuush" para o vento forte ou "Glu-glu" para a água no rio. Para enriquecer a experiência, podem utilizar objetos da sala, como folhas de papel para imitar o som do vento ou o estalar dos dedos para representar a chuva fraca.

1.3. Depois da atividade (5 minutos)

1.3.1. Por fim, os alunos farão pequenos grupos de 3 ou 4 elementos. Cada um desses grupos irá sonorizar o excerto da história, apresentado no quadro, usando sons do corpo, materiais da sala, entre outros.

Atividade 2: História sonorizada (40 minutos)

Tipologia: sistematização

Finalidade: o aluno deve ser capaz de explorar sons da natureza através de onomatopeias e percussão corporal, desenvolver a criatividade musical e a percepção rítmica, relacionar os sons com momentos da história.

Metodologia: trabalho em pequenos grupos

2.1. Antes da atividade (5 minutos)

2.1.1. Após os grupos estarem juntos, os alunos irão ler mais uma vez o excerto antes de iniciar a substituição de algumas palavras por sons. (anexo 3)

2.2. Durante a atividade (25 minutos)

2.2.1. Os alunos escolherão os sons que querem representar ao longo do excerto, ou seja, podem representar a água através de ritmos, utilizando a percussão corporal e materiais da sala para dar vida aos diferentes estados da água na história. Por exemplo: para simbolizar a chuva fraca, realizam palmas leves e espaçadas, enquanto a chuva forte é representada por batidas rápidas nas pernas. O som do rio a correr pode ser criado com o estalar de dedos seguido de batidas no peito, dando a sensação de movimento contínuo. Já o mar agitado é expresso com batidas nas mesas ou tambores em crescendo, criando a ideia de ondas turbulentas.

2.3. Depois da atividade (10 minutos)

2.3.1. Concluída a atividade, cada grupo irá apresentar o trabalho realizado.

Anexo 5: Unidade Didática – semana 12

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
03.1 Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Oralidade	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos. 	<p>Promover o conhecimento de cartoons através de apresentações.</p>	<p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. 	<p>Promover a realização de cartoons para a participação no projeto “Cartoons Científicos”.</p>	<p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p>
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). - Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes. 		<p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p>
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências

Geometria e Medida	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Obter a imagem de uma figura plana simples por reflexão, a partir de eixos de reflexão, horizontais ou verticais, exteriores à figura.</p> <p>- Obter a imagem de uma figura plana simples por rotação, com centro num ponto exterior à figura, com amplitude de rotação de quartos de volta (90°) ou de meias voltas (180°), no sentido horário ou anti-horário.</p>	Promover através de atividades práticas no quadro e através de guiões de atividades.	A, C, F, I
Operações com figuras			A, C, E
Reflexão			B, C, D, E, I
Rotação			
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Natureza	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Conhecer procedimentos adequados em situação de queimaduras, hemorragias, distensões, fraturas, mordeduras de animais e hematomas.</p>	Promover o conhecimento da caixa de primeiros socorros e os procedimentos em caso de acidente através de jogos dramáticos, da construção de uma caixa de primeiros socorros e realização de um poster informativo sobre os diferentes acidentes.	A, C, F, I A, C, E B, C, D, E, I
Educação Artística			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências

<p>Educação Artística</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Experimentação e Criação</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. 	<p>Promover a criatividade através de uma atividade de simetria com recurso ao uso de tintas e dobragens.</p> <p>Promover a escolha de técnicas e materiais através da construção de uma caixa de primeiros socorros.</p>	<p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>
Educação Física			
<p>Organizador / Domínio</p>	<p>Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem</p>	<p>Descritores do Perfil de Competências</p>
<p>Jogos</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos. 	<p>Promover o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação através de jogos de atiro ao alvo (caixa).</p>	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>
Cidadania			
<p>Organizador / Domínio</p>	<p>Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem</p>	<p>Descritores do Perfil de Competências</p>

Saúde	- Identificar os cuidados a ter em caso de queimaduras, fraturas e distensões.	- Promover a consciencialização dos procedimentos a ter em caso de acidente.	
03.2 Elementos de integração didática			
<p>Tema integrador e vocabulário: Primeiros Socorros</p> <p>Vocabulário:</p> <p>- Português: cartoons, sátira, científico, projeto .</p> <p>- Matemática: reflexão, rotação, um quarto de volta, meia volta, 90°, 180°, eixo, mira, espelho.</p> <p>- Estudo do Meio: primeiros socorros, queimadura, fratura, distensão, 112, acidente, procedimentos.</p> <p>O tema escolhido para esta unidade didática centra-se nos primeiros socorros. Este tema é fundamental para preparar os alunos para incidentes que possam ocorrer no seu dia a dia, seja na escola ou fora dela. A abordagem aos primeiros socorros é fundamental para que os alunos se familiarizem com procedimentos básicos para aplicar em situações de acidente.</p>		<p>Recursos:</p> <p>- Bolsa dos primeiros socorros;</p> <p>- Cartolina (póster informativo);</p> <p>- Pensos rápidos;</p> <p>- Compressas;</p> <p>- Figuras planas;</p> <p>- Atividade de rotação e reflexão (impresso);</p> <p>- Folha A4;</p> <p>- Guaches.</p>	
<p>Elemento(s) integrador (es): A bolsa dos primeiros socorros foi o elemento integrador escolhido para esta unidade didática, este será o orientador e a interligação entre as principais áreas do conhecimento, estando interligado com o tema integrador da semana.</p> <p>Esta bolsa será utilizada para incentivar os alunos a pensar na importância dos objetos presentes na mesma para cada uma das áreas de conhecimento.</p>			

<p><i>Princípios de avaliação</i></p> <p>A avaliação será realizada através da observação direta e participante com o objetivo de observar as aprendizagens adquiridas pelos alunos através de atividades de sistematização e consolidação.</p> <p>A avaliação será formativa e contínua através das atividades propostas durante o percurso de ensino – aprendizagem.</p>	
<p>Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guiões de aula</p> <p>Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira_20 / 5 / 2025 _</p>	
<p>SUMÁRIO 01</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do plano do dia; - Requisição de livros na biblioteca escolar; - Realização de atividades introdutórias de reflexão de figuras; - Introdução aos primeiros socorros: caixa de primeiros socorros e queimaduras; <ul style="list-style-type: none"> - Construção de uma caixa de primeiros socorros; - Realização de uma atividade de pintura: simetria. 	
<p style="text-align: center;">ROTEIRO 01</p> <p>Manhã</p> <p>Área: Português (30 minutos)</p> <p>Atividade 1: Biblioteca Escolar e Guião do aluno - nível 0</p> <p>Tipologia: ampliação</p> <p>Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar os desafios do guião do aluno.</p> <p>Metodologia: trabalho em grande grupo e individual</p> <p>1.4. Antes da atividade:</p>	

1.4.1. Inicialmente, o representante da turma devem distribuir os cadernos de português por toda a turma. Enquanto são distribuídos os cadernos, a professora prepara a apresentação do plano do dia.

1.4.2. Posteriormente, os alunos irão ficar a conhecer o elemento integrador da semana, a bolsa dos primeiros socorros, que consiste numa bolsa com objetos que darão pistas e deverão incentivar os alunos a associar o objeto ao conteúdo a abordar.

1.5. Durante a atividade:

1.5.1. Posteriormente, os alunos devem copiar o plano do dia para os seus cadernos. Simultaneamente, por grupos, os alunos vão à biblioteca requisitar novos livros. Após alguns copiarem o plano do dia e outros alunos irem à biblioteca, serão expostos os desafios que os alunos devem realizar nos seus cadernos. (anexo 1)

1.6. Depois da atividade:

1.6.1. Após os alunos realizarem os desafios, os representantes devem recolher novamente os cadernos de português.

Tarde

Área: Matemática (60 minutos)

Atividade 1: Reflexão de figuras - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar a reflexão de figuras.

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente a professora pedirá aos alunos que façam grupos de dois a três alunos com os membros dos seus grupos. Em seguida, será pedido que escolham quem será o espelho e o original. A professora irá explicar aos alunos que a pessoa escolhida para ser o original deverá realizar movimentos corporais simples, como levantar um braço, uma perna, ou dobrar um joelho. O espelho terá que imitar como se fosse o

reflexo, executando o movimento oposto. Após a atividade, a professora irá perguntar aos alunos: “O que acontece quando estamos a olhar-nos ao espelho? O espelho mostra exatamente o que fazemos ou existiram diferenças?”, cujo objetivo é introduzir a reflexão de figuras. A professora irá explicar que na reflexão as figuras são geometricamente iguais.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Após o pequeno jogo, os alunos terão uma figura incompleta exposta no quadro e serão desafiados a encontrar uma forma de completar a imagem, aleatoriamente a professora irá pedir a um aluno que venha completar a imagem apresentada. Desta forma, a professora irá distribuir várias figuras aos alunos para que estes completem as mesmas usando espelhos e miras. Através dos espelhos e das miras, a professora irá demonstrar aos alunos como deve ser usado, ou seja, colocar os materiais no eixo de reflexão para que vejam a reflexão da figura e a completem.

1.2.2. Posteriormente para existir uma maior exploração dos materiais, a professora irá distribuir folhas de flores ou árvores, pétalas, fotografias, entre outros para que os alunos possam explorar a reflexão dos vários objetos e identifiquem o eixo de reflexão dos mesmos usando espelhos (material manipulável do livro adotado).

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Em seguida, em grande grupo, explorar-se-á a página 136 do manual “Missão Zupi 3 - Matemática”. Aleatoriamente um aluno irá ler a informação presente na página e todos deverão sublinhar a informação importante. Por fim, em grande grupo, um aluno será desafiado a desenhar uma figura simples numa quadriculada digital, exposta pela professora no quadro, e deverá escolher um colega para completar a imagem através da reflexão.

1.3.2. A professora irá distribuir atividades de simetria para os alunos realizarem conforme terminam. (anexo 4)

Área: Apoio ao Estudo - Estudo do Meio (60 minutos)

Atividade 1: Primeiros Socorros - nível 0

Tipologia: motivação e introdução de novos conteúdos

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar os elementos necessários numa caixa de primeiros socorros e os procedimentos em caso de queimaduras.

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente a professora irá expor diversas situações de emergência que podem ocorrer no dia a dia, como quedas, cortes ou queimaduras. Em seguida, irá questionar os alunos da seguinte forma: “O que fariam se um colega se magoasse ou se alguém se queimasse?”. A professora irá registar no quadro os comportamentos apontados pelos alunos e objetos usados caso sejam referidos para posteriormente retirar da bolsa dos primeiros socorros um penso rápido e uma compressa. Assim que a professora retirar os pensos e as compressas irá pedir aos alunos que identifiquem locais onde podemos encontrar estes produtos, com o objetivo que refiram a caixa de primeiros socorros. (anexo 2)

1.1.2. Em seguida, introduzir-se-á o conteúdo com a leitura e análise das páginas 112 e 113 do manual “Missão Zupi 3 . Estudo do Meio”. Em grande grupo, será explorado o conteúdo: o que são primeiros socorros, como devemos agir perante um acidente, como se deve proceder ao ligar para o 112 e como se deve proceder em caso de queimadura. Todos os alunos devem selecionar e identificar a lápis a informação importante.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Posteriormente realizar-se-á um jogo dramático em pares, no qual os alunos irão simular uma chamada para o 112. Um aluno fará de pessoa

que liga e outro de operador. Através de pequenos cenários, como uma queda, uma queimadura, um desmaio, entre outros, os alunos, com o apoio do manual, praticam a forma correta de comunicar numa situação de emergência.

1.2.2. De seguida, em grande grupo, introduzir-se-á o conceito de primeiros socorros através da imagem apresentada no livro será discutido com os alunos o que deverá conter uma caixa de primeiros socorros e para que serve cada item. Ao longo do diálogo, a professora regista os materiais essenciais para a caixa de primeiros socorros. Posteriormente, em grande grupo, será distribuído por alguns alunos os materiais que devem trazer para proceder à construção de uma caixa de primeiros socorros da turma.

1.2.3. Após a introdução da caixa de primeiros socorros, será exposta no quadro uma situação de queimadura e os alunos, no caderno, deverão responder a três perguntas: “O que aconteceu? O que devemos fazer? É muito grave, devo ligar para o 112?” de forma a consolidar os procedimentos que se devem realizar perante uma queimadura.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Por fim, far-se-á uma recapitulação oral dos conteúdos abordados. A professora deverá reforçar a importância de manter a calma, de ser claro durante a comunicação e dos cuidados a ter. Finalizar-se-á a atividade com a construção de um esboço da caixa de primeiros socorros da turma, ou seja, cores, forma, materiais, entre outros. Os alunos serão lembrados de trazerem os materiais para colocar na caixa de primeiros socorros.

Área: Educação Artística (60 minutos)

Atividade 1: Simetria - nível 0

Tipologia: motivação e introdução de novos conteúdos

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar simetrias através de pinturas com guache.

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente existirá um breve diálogo sobre o conceito de simetria, retomando os conteúdos explorados na área de matemática. A professora irá mostrar vários exemplos de simetria na natureza e em objetos criados. A professora irá apresentar pinturas realizadas por simetria para que os alunos assimilem o conceito. Em seguida, a professora irá descrever a atividade que os alunos deverão realizar, ou seja, serão desafiados a criar uma pintura simétrica através da dobragem de uma folha A4 ao meio, numa das metades devem colocar salpicos de tinta com pincéis ou diretamente do tubo de tinta. Após colocarem a tinta deverão dobrar novamente a folha e pressionar levemente. Posteriormente abrem a folha para visualizar o efeito realizado.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Após a breve explicação da professora, cada aluno irá receber uma folha A4 que deverá dobrar ao meio e voltar a abrir. Depois, numa das metades, coloca salpicos de tinta diretamente ou com o uso de um pincel. Em cada uma das mesas a professora irá colocar pequenos frascos de guaches aleatoriamente. Quando terminarem devem dobrar a folha novamente, pressionar ligeiramente com as mãos para espalhar a tinta. Após alguns segundos, abrem a folha com cuidado e colocam a secar na bancada ao fundo da sala.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Após todos terminarem será realizado um momento de apreciação dos trabalhos. A professora irá pedir aos alunos, individualmente, que vão à frente da turma e apresentem o seu trabalho referindo que figura, objeto, animal, entre outros que elaboraram. A professora irá fazer

uma questão, “O que imaginam ao olhar para a vossa pintura?” e “Que título dariam a esta pintura” para que todos possam apreciar e refletir. Posteriormente, quando todos os trabalhos estiverem secos, serão expostos na sala.

Síntese do Percorso 2 - Quarta-feira-Feira_21/_5/_2025_

SUMÁRIO 02

- Exploração do plano do dia;
- Exploração de cartoons;
- Participação no clube “Há Ciência na Cidade”: concurso “Cartoons Científicos”;
- Introdução à rotação de figuras: um quarto de volta e meia volta;
- Realização de um jogo: Acerta na caixa.

ROTEIRO 02

Manhã

Área: Português (90 minutos)

Atividade 1: Entrevista - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar as características de um cartoon e realizar um cartoon científico.

Metodologia: trabalho em grande grupo

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente os alunos irão copiar o plano do dia para os seus cadernos de português.

1.1.2. Iniciar-se-á as atividades com um breve diálogo. A professora irá perguntar aos alunos se sabem o que são cartoons, se sim onde os viram, em jornais, livros, televisão, internet, entre outros, e o que acham ser o seu propósito. Com o apoio do documento realizado pela professora será mostrado aos alunos uma breve apresentação do que é um cartoon e exemplos do mesmo. Na apresentação estará presente uma vinheta de banda desenhada da Mafalda, assim como caricaturas e desenhos animados. Cada um dos exemplos será analisado de forma a chegar ao teor da mensagem de cada um, assim como reconhecer algumas personagens apresentadas. Neste momento a professora dará ênfase às palavras vinheta, cartoon, balão de fala e de pensamento, entre outros elementos.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Explicação do concurso “Cartoons Científicos” integrado no clube “Há Ciência na Cidade” e leitura das regras. Os alunos deverão criar um cartoon científico para submeter no concurso realizado pelo clube de ciências da instituição. Em grande grupo será escolhido um tema dado até ao momento, interligando o mesmo com experiências e outros assuntos científicos, que os alunos queiram retratar em forma de cartoon. Posteriormente os alunos devem escolher que materiais irão usar, ou seja, lápis de cor, canetas de feltro ou lápis de cera. Em seguida, cada aluno fará um esboço de um cartoon sobre o tema escolhido anteriormente. Por fim, será mostrado à turma para elegerem o melhor cartoon. Após a escolha numa folha A4 o aluno que realizou o cartoon deve fazer o mesmo nessa folha para ir a concurso.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Por fim, haverá uma breve discussão sobre a importância de participar em iniciativas propostas pela escola dando a conhecer aos alunos a importância de participar mesmo que não ganhem nenhum prémio.

Área: Matemática (60 minutos)

Atividade 1: Rotação de figuras - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar a rotação de figuras (um quarto de volta e meia volta).

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente os alunos serão desafiados a responder a três questões: “O que acontece quando rodamos uma figura?”, “Se rodar um livro ou um desenho, ele fica igual?” e “Em que situações do dia a dia usamos a rotação?”. Desta forma, a forma irá pedir a um aluno que retire da bolsa uma figura geométrica e faça a rotação da mesma, primeiro um quarto de volta e depois meia volta.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. De seguida, a professora introduzirá os conceitos de rotação como uma transformação que faz uma figura girar à volta de um ponto fixo. Através da figura retirada, um triângulo, mostrar-se-á aos alunos, numa folha quadriculada digital, o que acontece à figura quando a rodam 90° (um quarto de volta) e 180° (meia-volta). A professora irá o usar o relógio como apoio visual para explicar a rotação. Os alunos devem realizar a rotação dessa figura nos seus cadernos.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Após a introdução do conteúdo, os alunos irão iniciar a exploração das páginas 137 e 138 do manual “Missão Zupi 3 - Matemática”. A leitura será orientada e realizada em grande grupo com o objetivo de analisar a rotação da figura quando roda 90° e 180° no sentido dos ponteiros do relógio. Após a exploração os alunos irão realizar os exercícios propostos. A correção dos mesmos será realizada em grande grupo e no quadro.

Tarde

Área: Matemática

Atividade 1: Reflexão e rotação - nível 0

Tipologia: reforço

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar exercícios de reflexão e rotação de figuras

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente os alunos irão relembrar o conceito de rotação e como se realiza a mesma, ou seja, através de um ponto fixo e a 90° ou 180° . A professora irá pedir a um aluno que desenhe uma figura geométrica na folha quadriculada digital, em seguida a professora irá pedir a outro aluno que venha realizar a sua rotação apenas de 90° . Por fim, um outro aluno irá realizar a rotação da mesma de 180° .

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Posteriormente, será distribuída uma atividade aos alunos. Os alunos devem realizar rotações de 90° no sentido dos ponteiros do relógio, de forma a desenhar a nova posição das figuras numa grelha. A tarefa inclui diferentes figuras geométricas como triângulos e quadrados. (anexo 3)

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Após terminarem a tarefa, a professora irá corrigir a mesma no quadro chamando aleatoriamente um aluno para realizar a rotação de uma das figuras.

Área: Educação Física (60 minutos)

Atividade 1: Acerta na caixa - nível 0

Tipologia: atividade prática

Finalidade: o aluno deve ser capaz de manter o equilíbrio e desenvolver a coordenação motora.

Metodologia: trabalho em pequenos grupos.

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente haverá uma pequena explicação relativamente ao jogo ligando o mesmo aos jogos tradicionais. Posteriormente, a professora irá apresentar a atividade: os alunos deverão lançar pequenos sacos para uma caixa a diferentes distâncias, o objetivo é somar o máximo de pontos possíveis. Cada distância irá ter um valor, mais próximos da caixa somam dois pontos, a uma distância intermédia somam cinco pontos e a uma distância longa somam dez pontos.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Posteriormente os alunos serão organizados em três grupos. Cada aluno terá três tentativas para lançar o saco, sempre na mesma marca dependendo da distância em que estão a jogar. Depois de cada lançamento os alunos devem ir somando os pontos caso façam. Para diferenciar a atividade, a professora lançará novas regras como: “Lança de olhos fechados”, “Lança através de olhos através da orientação verbal do teu colega”).

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Após a atividade, os representantes irão ajudar a professora a levar os materiais para a sala. Na sala os alunos irão arrumar os seus materiais e as suas mesas.

Síntese do Percurso 3 - Quinta-Feira

_22 / _5 / _2025_

SUMÁRIO 03

- Exploração do plano do dia;
- Continuação da construção da caixa de primeiros socorros;
- Construção de um póster informativo sobre queimaduras, fratura e distensão;
- Realização de atividades de reforço: reflexão e rotação de figuras;
- Autoavaliação semanal.

ROTEIRO 03

Manhã

Área: Estudo do Meio (60 minutos)

Atividade 1: Fratura e distensão - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar os procedimentos em caso de fratura ou distensão.

Metodologia: trabalho individual e em grande grupo

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Exploração e cópia do plano do dia no cadernos de português.

1.1.2. Inicialmente será apresentada novamente a imagem com situações de emergência com enfoque na situação de fratura. Desta forma, introduzir-se-á o que é uma fratura e uma distensão com o apoio da página 114, e como se deve proceder em cada uma das situações.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Após a introdução dos conteúdos, seguir-se-á a construção de um póster informativo em cartolina. Cada grupo irá começar por recolher as informações crucias sobre as seguintes situações: queimaduras, fraturas e distensões, os grupos poderão usar o manual para recolher informações e o computador com a supervisão da professora. Posteriormente, o porta voz de cada grupo irá ao quadro partilhar a informação encontrada e em seguida escrever a mesma no local correspondente à situação em análise. A professora irá orientar a escrita e o uso de desenhos simples em cada situação. Este poster será construído ao longo das semanas conforme surgem mais situações de emergência.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Por fim, em grande grupo serão analisadas as situações já colocadas no póster. Em seguida, em grande grupo, realizar-se-á a página 114 do manual “Missão Zupi 3 - Estudo do Meio”.

Área: Matemática (60 minutos)

Atividade 1: Consolidação - nível 0

Tipologia: motivação e reforço

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar reflexão e rotação de figuras.

Metodologia: trabalho em pequenos grupos

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Inicialmente far-se-á uma breve revisão dos conteúdos de rotação e reflexão de figuras. Recorrendo ao quadro e a figuras geométricas e a espelhos pequenos, a professora irá apresentar exemplos simples de figuras refletidas e rodadas a 90° e 180° , explicando aos alunos que na reflexão, uma figura é espelhada em relação ao eixo, na rotação a figura gira em torno de um ponto fixo em ângulos de 90° ou 180° .

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Após a breve explicação, individualmente, os alunos irão realizar a ficha 28 do livro de fichas “Missão Zupi 3 - Matemática”. A resolução será a consolidação sobre a reflexão e rotação de figuras. A professora irá circular pela sala, apoiando os alunos que necessitarem de ajuda.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Após a conclusão das atividades, realizar-se-á a correção em grande grupo. A correção será realizada no quadro.

Tarde

Área: Educação Artística e Estudo do Meio (60 minutos)

Atividade 1: Caixa de primeiros socorros e Cartoon Científico - nível 0

Tipologia: ampliação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de construir uma caixa de primeiros socorros e de desenhar cartoons científicos.

Metodologia: trabalho individual e em grande grupo

1.1. Antes da atividade

1.1.1. Dando continuidade à atividade interligada com Estudo do Meio e Português, os alunos deverão continuar o planeamento dos cartoons científicos.

1.2. Durante a atividade

1.2.1. Posteriormente, os alunos irão concluir a caixa de primeiros socorros da turma. Os alunos deverão terminar a construção da mesma.

1.3. Depois da atividade

1.3.1. Concluída a caixa de primeiros socorros e os cartoon científico, seguir-se-á a exposição da tabela de autoavaliação no quadro, a qual os alunos devem transcrever cada frase e desenhar o emoji correspondente.

Anexo 6: Unidade Didática – semana 14

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
03.1 Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
<p>Leitura</p> <p>Educação Literária</p> <p>Escrita</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto; - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). - Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem; - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações); - Compreender textos narrativos, poéticos e 	<p>Promover a antecipação do tema e do assunto recorrendo ao uso de sons e imagens relacionados com o Oceano.</p> <p>Promover a consciencialização da preservação do ambiente através da realização de um slogan.</p>	<p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p>

	dramáticos, escutados ou lidos; <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica). 		
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Dados Questões estatísticas, recolha e organização de dados Recolha de dados (fontes e secundárias e métodos)	<p><i>O aluno deve ser capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos, incluindo fontes secundárias; - Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo, reconhecendo que diferentes métodos têm implicações para as conclusões do estudo; - Recolher dados através de um dado método de recolha, nomeadamente recorrendo a sítios credíveis na internet. 	Promover a recolha e análise de dados através de fontes, como PORDATA, sobre conteúdos relacionados com o ambiente.	A, C, F, I A, C, E B, C, D, E, I
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências

Sociedade	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal); - Reconhecer vestígios do passado local: - construções; - instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; - costumes e tradições. 	Promover o conhecimento de locais da sua região, assim como a sua história e a importância de preservar estes locais através de uma visita ao Jardim do Paço Episcopal de Castelo Branco.	<p>A, C, F, I</p> <p>A, C, E</p> <p>B, C, D, E, I</p>
Educação Artística			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
<p>Educação Artística</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Experimentação e Criação</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. 	Promover a criatividade dos alunos através da realização de obras com materiais reutilizáveis inspirados em Bordalo II.	<p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>
Educação Física			

Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Percursos na Natureza	<p><i>O aluno deve ser capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente. 	Promover a realização de percursos na natureza através de uma caminhada até ao Jardim do Paço Episcopal.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)
Cidadania			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as atitudes a ter para preservar o ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a consciencialização de atitudes para manter o ambiente preservado. 	
03.2 Elementos de integração didática			
<p>Tema integrador e vocabulário: Dia Mundial do Ambiente</p> <p>Vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Português: oceano, proteger, futuro, plástico, vida, animais, ambiente, preservar. - Matemática: dados, recolha, fontes, análise, questão. - Estudo do Meio: ambiente, fatores, vida, água, luz, temperatura, ar, solo. 		<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Árvore Especial; - Rolos de papel higiénico; - Rolhas; - Cola branca; - Cola quente; - Garrafas de leite, água, ... - Frases sobre o ambiente. 	

O tema escolhido para esta unidade didática centra-se no Dia Mundial do Ambiente. Este tema é fundamental para dar a conhecer aos alunos os cuidados a ter com o ambiente e com tudo o que os rodeia. Ao longo da semana os alunos irão conhecer e relembrar diversas atitudes que devem ter para preservar o ambiente,

Elemento(s) integrador (es): a árvore especial foi o elemento integrador escolhido para esta unidade didática, este será o orientador e a interligação entre as principais áreas do conhecimento, estando interligado com o tema integrador da semana, o Dia Mundial do Ambiente.

Em cada área será retirada uma frase que promova a consciencialização dos alunos para proteger o ambiente, nomeadamente, o oceano, a natureza, diminuir os resíduos produzidos entre outros que estejam relacionados com os conteúdos a abordar e o tema integrador.

Princípios de avaliação

A avaliação será realizada através da observação direta e participante com o objetivo de observar as aprendizagens adquiridas pelos alunos através de atividades de sistematização e consolidação.

A avaliação será formativa e contínua através das atividades propostas durante o percurso de ensino - aprendizagem.

SUMÁRIO 01

- Exploração do plano do dia;
- Requisição de livros na biblioteca escolar;
- Introdução à missão 6 - “Proteger o ambiente”: dados;
- Construção de peças com objetos reutilizáveis.

ROTEIRO 01

Manhã

Área: Português (30 minutos)

Atividade 1: Biblioteca Escolar e Guião do aluno - nível 0

Tipologia: ampliação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de realizar os desafios do guião do aluno.

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.7. Antes da atividade:

1.7.1. Inicialmente, o representante da turma devem distribuir os cadernos de português por toda a turma. Enquanto são distribuídos os cadernos, a professora prepara a apresentação do plano do dia.

1.7.2. Posteriormente, os alunos irão ficar a conhecer o elemento integrador da semana, a árvore especial. A professora irá mostrar a árvore aos alunos e explicar-lhes-á que está tem várias frases que apelam à preservação do ambiente. Em cada área deverão retirar uma frase que dará o ponto de partida para aquilo que irão abordar.

1.8. Durante a atividade:

1.8.1. Posteriormente, os alunos devem copiar o plano do dia para os seus cadernos. Simultaneamente, por grupos, os alunos vão à biblioteca requisitar novos livros. Após alguns copiarem o plano do dia e outros alunos irem à biblioteca, serão expostos os desafios que os alunos devem realizar nos seus cadernos. (anexo 1)

1.9. Depois da atividade:

1.9.1. Após os alunos realizarem os desafios, os representantes devem recolher novamente os cadernos de português.

Tarde

Área: Matemática e Apoio ao Estudo (120 minutos)

Atividade 1: Missão 6 - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de analisar os impactos da poluição na humanidade. O aluno deve ser capaz de identificar a fonte dos dados recolhidos, recolher dados e analisar os mesmos.

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.4. Antes da atividade

1.4.1. Inicialmente, usando o elemento integrador, a professora irá escolher um aluno para retirar uma primeira frase da árvore. A partir da frase retirada, “Reciclar é uma forma de amar o planeta”, dar-se-á início à introdução da Missão 6 - “Proteger o Ambiente”. Em grande grupo, será explorada a página 150 e 151 do manual “Missão Zupi 3 - Matemática”, a partir destas os alunos serão desafios a observar as imagens e a dialogar sobre os impactos da poluição no ambiente e que soluções propõem para amenizar esta problemática.

1.4.2. Após a breve discussão em grande grupo, a professora irá lançar a seguinte questão “Quantos alunos fazem reciclagem no 3ºb?”, desta forma a turma é convidada a partilhar o que pratica no seu dia a dia. A professora irá construir um quadro com as seguintes categorias “Reciclo” e “Não reciclo” para retirar os dados da turma relativamente a esta questão. A conversa e a retirada de dados será orientada para o papel que cada um pode ter na preservação do ambiente e na redução de lixo.

1.5. Durante a atividade

1.5.1. Em seguida, a professora explicará aos alunos que estes irão analisar uma tabela com dados reais sobre a produção de lixo em Portugal

presente na página 152 do manual “Missão Zupi 3 - Matemática”. Em grande grupo, os alunos deverão analisar os dados apresentados respondendo às questões propostas na mesma página do manual.

1.5.2. Posteriormente irão visualizar o vídeo da PORDATA Kids intitulado “Viagem à cidade” (https://youtu.be/7UFJdB7_Yd8). Durante a visualização do vídeo a professora irá fazer pausas para que possa explicar aos alunos os diferentes dados que podem retirar e analisar através do site PORDATA. Por fim, em grande grupo será explorado o site PORDATA mostrando diferentes dados aos alunos.

1.5.3. Após a exploração dos dados, a professora irá mostrar aos alunos como se lê uma tabela e como é organizada a informação da mesma através da tabela apresentada no manual adotado. Por fim, voltando ao início a professora irá recorrer à questão da atividade motivacional para reforçar a ideia de leitura de uma tabela e de análise dos dados.

1.6. Depois da atividade

1.6.1. Por fim, em pequenos grupos, realizar-se-ão as páginas 153 e 154 do manual “Missão Zupi 3 - Matemática” para que estrategicamente sejam retirados e analisados os dados.

1.6.2. Após a realização dos exercícios e da correção dos mesmos, como atividade suplementar, realizar-se-á mais uma recolha de dados na turma através da questão “Os alunos do 3º b sabem separar os resíduos?” para que os mesmos construam uma tabela ou gráfico e analisem os dados (moda, amplitude, quantos alunos responderam sim, quantos alunos responderam não, total de alunos).

Área: Educação Artística (60 minutos)

Atividade 1: Bordalo II - nível 0

Tipologia: motivação e introdução de novos conteúdos

Finalidade: o aluno deve ser capaz de desenvolver objetos com materiais reutilizáveis.

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.4. Antes da atividade

1.4.1. Inicialmente a professora irá retirar, novamente, uma frase da árvore que dirá o seguinte “Não desperdices, cria”. Em seguida, a professora através da frase irá promover uma conversa com os alunos sobre o Dia Mundial do Ambiente, tendo como principais temáticas o seu significado, a sua importância e os principais problemas que o ambiente enfrenta e quem os causa. Haverá um momento para explorar o conceito de reciclagem e como podemos dar uma nova vida a materiais usados mostrando o exemplo de Bordalo II. A professora irá mostrar alguns exemplos de trabalhos realizados pelo artista apenas com materiais reciclados.

1.5. Durante a atividade

1.5.1. Após a exploração, a professora irá propor aos alunos a construção de uma obra com materiais reutilizáveis/ reciclados em pequenos grupos. O tema proposto será “O meu planeta ideal” incentivando à criatividade e à reflexão do tema integrador. Os alunos deverão começar pela planificação da sua obra, ou seja, decidir o que pretendem construir e o seu significado. Em seguida, devem escolher os materiais. E por fim, seguem para a construção do objeto.

1.6. Depois da atividade

1.6.1. Após todos terminarem segue-se uma breve apresentação das obras que realizaram. Os alunos devem explicar o que representa a construção e o porquê de o terem feito. Por fim, os trabalhos ficarão expostos na sala até ao final da semana.

SUMÁRIO 02

- Exploração do plano do dia;
- Visita ao Jardim do Paço Episcopal de Castelo Branco;
- Exploração da visita através da escrita de um texto e de ilustrações.

ROTEIRO 02

Manhã

Área: Português, Estudo do Meio e Educação Física (150 minutos)

Atividade 1: Visita de Estudo - nível 0

Tipologia: visita de estudo

Finalidade: o aluno deve ser capaz de reconhecer a importância e a história dos locais da sua região.

Metodologia: trabalho em grande grupo

1.4. Antes da atividade

1.4.1. Inicialmente os alunos serão desafiados a descobrir que visita irão realizar através da apresentação de imagens e curiosidades o sobre o Jardim do Paço, como: as estátuas dos reis ou os jogos de água. Posteriormente serão preparados para seguir a pé para o local, ou seja, ocorrerá a formação de pares, a verificação de quem tem boné, lancheiras e águas.

1.5. Durante a atividade

1.5.1. No local, com o apoio de um professor de história, seguir-se-á a visita ao Jardim do Paço.

1.6. Depois da atividade

1.6.1. Posteriormente, os alunos regressarão à escola. A exploração da visita realizar-se-á no período da tarde.

Tarde

Área: Português e Estudo do Meio (120 minutos)

Atividade 1: Exploração da visita - nível 0

Tipologia: ampliação

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar informações sobre o Jardim do Paço Episcopal .

Metodologia: trabalho em grande grupo e individual

1.4. Antes da atividade

1.4.1. Inicialmente haverá uma conversa exploratória sobre a visita realizada.

Os alunos terão oportunidade de falar sobre a visita referindo aspetos que os chamaram mais à atenção justificando a sua escolha, devem realizar um breve resumo dos aspetos históricos de que se recordaram da visita.

1.5. Durante a atividade

1.5.1. Posteriormente, seguir-se-á a visualização de um vídeo referente ao

Jardim do Paço para recordar aspetos cruciais do local. Ao longo do vídeo far-se-ão pausas para explicar conceitos mais complexos e recordar as informações que foram referidas no período da manhã ao longo da visita. https://youtu.be/GCkra7T828k?si=QGd_q-jLZW80w6Z1

1.5.2. Em seguida, os alunos deverão escrever um breve texto narrativo sobre a visita referindo aspetos que viram e que acharam mais interessantes e importantes para a história da cidade. Antes da fase de redação os alunos devem planificar aquilo que irão apresentar no texto, redigir de acordo com a planificação realizada e por fim rever para corrigir erros a nível ortográfico e a nível gramatical. Por fim, cada aluno deve realizar uma ilustração sobre o jardim assim que terminarem a realização do texto.

1.6. Depois da atividade

1.6.1. Por fim, a professora irá escolher alguns alunos para lerem o texto redigido e apresentarem a sua ilustração à turma.

Síntese do Percurso 3 - Quinta-Feira

5/_6_/_2025_

SUMÁRIO 03

- Exploração do plano do dia;
- Introdução aos fatores do ambiente essenciais à vida;
- Análise e interpretação do texto “Oceanos”;
- Realização de um lanche de turma;
- Autoavaliação semanal.

ROTEIRO 03

Manhã

Área: Estudo do Meio (60 minutos)

Atividade 1: Ambiente e vida - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar fatores essenciais à vida.

Metodologia: trabalho individual e em grande grupo

1.4. Antes da atividade

1.4.1. Exploração e cópia do plano do dia no cadernos de português.

1.4.2. Inicialmente a professora irá retirar a seguinte frase da árvore especial “Se não preservas o ambiente, estás a prejudicar a tua vida e a dos animais.”. Através desta frase iniciar-se-á uma conversa onde a professora irá perguntar aos alunos “Sabem quais os elementos essenciais no ambiente para manter a vida de todos os seres vivos?”, “Se uma planta murchar, o que será que lhe faltou?”. A partir desta conversa, passar-se-á à observação da imagem da página 120 do manual “Missão Zupi 3 - Estudo do Meio”, incentivando os alunos a identificar e nomear os elementos naturais representados.

1.5. Durante a atividade

1.5.1. Posteriormente, será realizada uma saída. Os alunos irão andar pela escola para observar diretamente os fatores do ambiente e registrar, através de desenhos ou pequenos textos, os elementos naturais observados e as ações humanas que os favorecem ou prejudicam.

1.6. Depois da atividade

1.6.1. Por fim, na sala ou no exterior, em grande grupo, discutir-se-á a problemática da poluição e o que está a provocar aos fatores do ambiente essenciais à vida e de que forma o podem combater.

Área: Português (60 minutos)

Atividade 1: Oceanos - nível 0

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de analisar e interpretar um texto narrativo.

Metodologia: trabalho em pequenos grupos e em grande grupo

1.4. Antes da leitura

1.4.1. Inicialmente, a professora irá colocar o som de oceanos. Através deste som a professora irá desafiar os alunos a inferir o tema do texto narrativo, “Oceano! Sempre na Onda” de Stacy Mcanulty, fazendo questões como “Este som faz-vos lembrar o quê?” esperando que respondam oceano ou mar. Posteriormente os alunos irão ouvir a leitura do texto através de um áudio presente na Escola Virtual. Através da audição terão que inferir o assunto e identificar palavras-chave sobre o texto construindo uma nuvem de palavras com as mesmas.

1.5. Durante a leitura

1.5.1. Após inferirem o tema e o assunto, a professora fará uma primeira leitura em voz alta. Em seguida, irá pedir a todos os alunos que leiam um a dois parágrafos do excerto do texto.

1.5.2. Depois da leitura, os alunos irão identificar palavras desconhecidas e procurar autonomamente no dicionário. Posteriormente poderão acrescentar mais palavras à nuvem de palavras.

1.6. Depois da leitura

1.6.1. Por fim, realizar-se-á a interpretação do texto, em grande grupo, presente na página 155 do manual “Missão Zupi 3 - Português”. Posteriormente, cada aluno fará um slogan que apele à preservação do ambiente. Em seguida, os alunos irão ler os seus slogans à turma, em grande grupo, deverão escolher aquele que consideraram o melhor slogan.

Atividade 2: Grupo nominal e grupo verbal (complementar)

Tipologia: motivação e introdução didática inicial

Finalidade: o aluno deve ser capaz de identificar o grupo verbal e o grupo nominal de uma frase.

Metodologia: trabalho em pequenos grupos e em grande grupo

2.1. Antes da atividade

2.1.1. Inicialmente a professora irá apresentar um conjunto de imagens relacionadas com a proteção e a destruição do ambiente, por exemplo: crianças a reciclar, lixo acumulado na praia, pessoas a plantar árvores, animais em habitats limpos, entre outras. A partir dessas imagens, será realizado um diálogo com a turma, colocando questões como: “O que está a acontecer nesta imagem?”, “Quem está a reciclar?”, entre outras. As respostas dadas, em forma de frase, serão registadas no quadro para a posterior identificação do verbo e do nome na frase.

2.2. Durante a atividade

2.2.1. Posteriormente, dar-se-á início à observação atenta das frases. A professora irá perguntar aos alunos “Quem é que realizou a ação?” e “O

que é que está a acontecer?”. A partir das respostas, os alunos deverão sublinhar o grupo de palavras que indica quem faz ou sofre a ação, grupo nominal, e o grupo que indica a ação, grupo verbal. Em seguida, a professora irá explicar aos alunos que o grupo nominal refere-se a uma pessoa, animal, objeto ou lugar de que se fala, e o grupo verbal é o que diz o que acontece ou o que alguém fez. As frases escritas no quadro serão, então, divididas com cores diferentes para identificar os dois grupos.

2.3. Depois da atividade

2.3.1. Após a explicação do conteúdo, a professora irá expor diversas frases no quadro para que os alunos sublinham os dois grupos anteriormente. Após terminarem, será realizada a correção das mesmas em grande grupo. (anexo 2)

Tarde

Área: Educação Artística (60 minutos)

Atividade 1: Lanche de turma - nível 0

Tipologia: atividade prática

Finalidade: o aluno deve ser capaz de conviver em grande grupo.

Metodologia: trabalho em grande grupo

1.4. Antes da atividade

1.4.1. Dar-se-á início à atividade de encerramento da prática pedagógica. A professora irá preparar um lanche para os alunos.

1.5. Durante a atividade

1.5.1. À medida que decorre o lanche, a professora irá ter à disposição uma pequena tote bag para cada um dos alunos escrever uma pequena frase e o seu nome como forma de lembrança para a professora.

1.6. Depois da atividade

1.6.1. Concluído o lanche os alunos irão à sala do 4º A observar o chocar dos ovos que a turma tem na sala.

Anexo 6: Guião de entrevista

Categorias	Questões
<p>Conceito e fatores associados à competência socio emocional</p>	<p>1. O que entende por desenvolvimento socio emocional?</p>
	<p>2. Que fatores considera que estão na base do desenvolvimento socio emocional das crianças?</p>
<p>O papel do desenvolvimento de competências socio emocionais em crianças em idade pré-escolar</p>	<p>1. Qual é a sua opinião sobre a importância do desenvolvimento socio emocional em crianças em idade pré-escolar?</p>
	<p>2. Na sua opinião, quais as competências socio emocionais mais importantes para as crianças desenvolverem durante a Educação Pré-Escolar?</p>
<p>Atividades e intervenções para a promoção de competências socio emocionais por parte da educadora</p>	<p>1. Que tipo de atividades acha mais eficazes para promover a consciência social das crianças em Educação Pré-Escolar?</p>
	<p>2. Que atividades sugere ou aplica para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de autogestão emocional?</p>
	<p>3. Como é que adapta as atividades para responder às necessidades das crianças?</p>
	<p>4. Pode partilhar uma implementação, feita por si, de atividades socio emocionais que tenha sido bem sucedida?</p>

Colaboração entre pais e educadores na promoção de competências socio emocionais	1. Na sua opinião, qual é a importância da colaboração dos pais e dos educadores no desenvolvimento de competências socio emocionais das crianças?
	2. Como é que comunica com os pais sobre o progresso socio emocional dos filhos?
	3. Costuma sugerir atividades ou outras estratégias aos pais para promoverem o desenvolvimento socio emocional dos seus educandos?
	4. De que forma os pais podem apoiar as atividades socio emocionais implementadas na Pré-Escola em casa?.

Anexo 7: Guião de entrevista preenchido

Categorias	Questões
<p>Conceito e fatores associados à competência socio emocional</p>	<p>1. O que entende por desenvolvimento socio emocional?</p> <p>É a capacidade de conseguir identificar, expressar e validar as suas emoções.</p>
	<p>2. Que fatores considera que estão na base do desenvolvimento socio emocional das crianças?</p> <p>Família, núcleo social, integração social</p>
<p>O papel do desenvolvimento de competências socio emocionais em crianças em idade pré-escolar</p>	<p>1. Qual é a sua opinião sobre a importância do desenvolvimento socio emocional em crianças em idade pré-escolar?</p> <p>Importante tanto quanto as outras aprendizagens. As crianças deverão reconhecer as suas emoções e sentimentos para se autoregularem, ter autoestima e sentirem-se seguras de si mesmas.</p>
	<p>2. Na sua opinião, quais as competências socio emocionais mais importantes para as crianças desenvolverem durante a Educação Pré-Escolar?</p> <p>Autoestima, empatia, solidariedade, autoregulação, conhecer as suas emoções dando-lhes um nome, reconhecer as emoções do outro acolhendo-as, saber resolver problemas sem usar a via física agressiva, conseguir tomar decisões para o seu bem estar.</p>
<p>Atividades e intervenções para a promoção de competências socio</p>	<p>1. Que tipo de atividades acha mais eficazes para promover a consciência social das crianças em Educação Pré-Escolar?</p> <p>Atividades entre pares, auxílio em diversas atividades, tarefas ou dinâmicas com outros adultos da instituição</p>

<p>emocionais por parte da educadora</p>	<p>que lhe promovam outro tipo de estímulos, muita brincadeira livre, debates, conversas e reflexões conjuntas, momentos de diálogo só com a educadora, leitura de histórias sobre a temática, visualização de filmes que promover este tipo de reflexões ou mensagens chave.</p> <p>2. Que atividades sugere ou aplica para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de autogestão emocional?</p> <p>Canto da calma com materiais proveitosos a isso mesmo: jogos de respiração, garrafas sensoriais, cartazes com ilustrações de emoções, livro em branco para desenhar o que sentem.</p> <p>Colo, conversar se a criança quiser, ouvir e refletir sempre em conjunto.</p> <p>3. Como é que adapta as atividades para responder às necessidades das crianças?</p> <p>Conhecendo cada uma dela como ser individual, respeitando-a e percebendo quando precisa de alguma coisa ou algo não está bem. Os momentos de partilha na manta são fundamentais para se escutar cada criança. Escutar não só com os ouvidos mas observando a sua postura, as suas reações, as suas palavras e os seus comportamentos.</p> <p>4. Pode partilhar uma implementação, feita por si, de atividades socio emocionais que tenha sido bem sucedida?</p> <p>A construção do canto da calma foi feita por todos, iniciada em outubro deste ano letivo, por necessidades das crianças. Em conjunto decidimos que seria bom termos um espaço onde todos pudéssemos respirar, acalmar e acolher o que sentimos. Procurámos materiais, construímos-los e votámos no que gostaríamos de ter lá que nos ajudasse a sentir conforto e a retornar à calma para que depois soubéssemos expressar-nos, se assim o entendéssemos.</p>
	<p>1. Na sua opinião, qual é a importância da colaboração dos pais e dos educadores no</p>

<p>Colaboração entre pais e educadores na promoção de competências socio emocionais</p>	<p>desenvolvimento de competências socio emocionais das crianças?</p> <p>Importância total e fundamental. Todos os agentes de educação têm uma função diferente. Funciona como uma figura geométrica: se um dos lados não existir a figura deixa de ser isso mesmo.</p>
	<p>2. Como é que comunica com os pais sobre o progresso socio emocional dos filhos?</p> <p>Maioritariamente por conversa. Casos sérios peço aos pais para vir à instituição e conversarmos um pouco, em ambiente calmo, tranquilo e privado. No dia a dia, na entrega das crianças há sempre espaço para as reflexões essenciais daquele dia. Os pais têm que saber como estiveram os seus filhos: o que os incomodou, o que os fez ficar felizes, o que os transtornou ou qual o gatilho que está a fazer despoletar aquele comportamento. Somos todos responsáveis por ler as entre linhas das crianças e procurar auxiliá-las na sua evolução e construção socioemocional.</p>
	<p>3. Costuma sugerir atividades ou outras estratégias aos pais para promoverem o desenvolvimento socio emocional dos seus educandos?</p> <p>Sim, e por norma são aceites e postas em prática.</p>
	<p>4. De que forma os pais podem apoiar as atividades socio emocionais implementadas na Pré-Escola em casa?</p> <p>Conversando com as crianças. Elas dizem sempre tudo, por palavras ou atos, basta querer ouvi-las e recebê-las.</p>

Anexo 8: Grelha de observação

1 – Raramente/ 2 – Ocasionalmente/ 3 – Frequentemente/ 4 – Quase sempre/
5 – Não é possível avaliar

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções					
	Reflete sobre os seus comportamentos					
	Expressa os sentimentos de forma apropriada					
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)					
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções					
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)					
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas					
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.					
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...					
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.					

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.					
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.					
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).					
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.					
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.					
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.					
	Participa de forma adequada em situações de cooperação					
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)					

Anexo 9 – Grelha de observação preenchida

Primeira semana de implementação

Criança 1 - F

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos		X			
	Expressa os sentimentos de forma apropriada		X			
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)	X				
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções			x		
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)		X			
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas	X				
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.	X				
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...			X		
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.		X			
Consciência	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.		X			

Social	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.		X			
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).	X				
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.		X			
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.		X			
	Participa de forma adequada em situações de cooperação		X			
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)	X				

Criança 2 - A

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos				X	
	Expressa os sentimentos de forma apropriada			X		
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)			X		
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções			X		
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)			X		
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas		X			

	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.			X		
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...				X	
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.			X		

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.				X	
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.				X	
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).			X		
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.		X			
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.				X	
	Participa de forma adequada em situações de cooperação			X		
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)			X		

Criança 3 - V

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos			X		
	Expressa os sentimentos de forma apropriada			X		
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)		X			
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções			X		
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)		X			
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas		X			
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.		X			
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...					X
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.		X			

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.		X			
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.		X			

	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).		X			
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.			X		
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.		X			
	Participa de forma adequada em situações de cooperação			X		
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)		X			

Criança 4 - F

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos		X			
	Expressa os sentimentos de forma apropriada		X			
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)	X				
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções			X		
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)		X			
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas		X			
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a		x			

	situações hostis, negativas, agressivas dos pares.					
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...			X		
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.		X			

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.		X			
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.		X			
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).	X				
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.		X			
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.	X				
	Participa de forma adequada em situações de cooperação		X			
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)		X			

Última semana de implementação

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções				X	
	Reflete sobre os seus comportamentos			X		
	Expressa os sentimentos de forma apropriada			X		
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)			X		
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções				X	
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)		X			
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas		X			
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.		X			
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...			X		
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.			X		

Criança 1 - F

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.		X			
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.		X			

	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).		X			
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.		X			
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.		X			
	Participa de forma adequada em situações de cooperação		X			
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)		X			

Criança 2 - A

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos				X	
	Expressa os sentimentos de forma apropriada			X		
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)			X		
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções			X		
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)			X		
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas			X		
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.			X		

	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...				X	
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.			X		
Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.				X	
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.				X	
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).			X		
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.			X		
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.				X	
	Participa de forma adequada em situações de cooperação			X		
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)			X		

Criança 3 - V

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos			X		
	Expressa os sentimentos de forma apropriada			X		
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)			X		
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções				X	
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)			X		
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas		X			
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.			X		
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...				X	
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.			X		

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.			X		
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.			X		
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).		X			

	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.			X		
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.			X		
	Participa de forma adequada em situações de cooperação			X		
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)		X			

Criança 4 - F

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos		X			
	Expressa os sentimentos de forma apropriada		X			
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)		X			
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções			X		
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)		X			
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas		X			
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.		X			
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a			X		

	situações de entusiasmo, alegria, ...					
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.		X			

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.		X			
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.		X			
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).	X				
	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.		X			
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.	X				
	Participa de forma adequada em situações de cooperação		X			
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)		X			

Criança 5 - G

Categoria	Item	1	2	3	4	NA
Autorregulação Emocional	Sente-se confortável na partilha de emoções			X		
	Reflete sobre os seus comportamentos				X	
	Expressa os sentimentos de forma apropriada			X		
	Reconhece os seus limites emocionais (ex: pede colo a um adulto quando se sente nervosa)		X			
	É capaz de reconhecer e nomear as próprias emoções				X	
	Usa estratégias de autocontrolo emocional (ex: ir para a área da calma)			X		
	Consegue acalmar-se sozinha em situações geradoras de emoções negativas			X		
	Consegue mostrar emoções negativas apropriadas a situações hostis, negativas, agressivas dos pares.			x		
	Consegue mostrar emoções positivas apropriadas a situações de entusiasmo, alegria, ...			X		
	Consegue controlar o seu comportamento quando está zangado, frustrado, dececionado ou entusiasmado.				X	

Consciência Social	Responde com empatia/preocupação a outros colegas quando percebe que estão zangadas ou tristes.			X		
	Demonstra compreensão pelos sentimentos dos outros.		X			
	Toma iniciativa para corrigir injustiças (deixar um colega brincar porque estava à espera).		X			

	Respeita o espaço pessoal dos colegas e dos adultos.			X		
	Consegue identificar as emoções dos outros colegas.			X		
	Reage de forma pacífica em situações de partilha.			X		
	Participa de forma adequada em situações de cooperação			X		
	Aceita quando alguma situação não acontece da forma que pretendia (ex: uma colega não pretende brincar às casinhas no momento que ela quer)			X		