



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Educação

Compreensão das emoções e utilização de estratégias de autorregulação em crianças em idade pré-escolar: Um programa de Educação Emocional.

Patrícia Raquel Pires Vaz

Orientadora

Professora Doutora Cristina 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 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

dezembro de 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

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

Vogais

Professora Doutora Maria João Sousa Santos (Arguente)

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

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

Professora Aposentada de Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha família e namorado, por sempre acreditarem em mim, mesmo quando duvidei. E pelo amor, apoio e paciência ao longo deste percurso.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira pela orientação dedicada, rigor científico e incentivo constante ao longo deste projeto.

À equipa pedagógica do Centro Infantil Alberto Trindade e Escola Básica Cidade Castelo Branco, em especial à Educadora e à Professora Cooperante, pela forma calorosa como me acolheram e pelos valiosos ensinamentos partilhados no terreno.

Às minhas colegas de mestrado, por cada conversa, partilha e motivação.

À minha família e namorado, pilares essenciais da minha vida, pelo amor e incentivo incondicional.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta a investigação desenvolvida no contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE).

A investigação tem como tema central a compreensão das emoções e a utilização de estratégias de autorregulação por crianças em idade pré-escolar, através da implementação de um programa de Educação Emocional.

Partindo da questão-problema “Poderá um programa de educação emocional contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na sua identificação, compreensão e autorregulação?”, procurou-se desenvolver atividades motivadoras e promotoras de desenvolvimento socioemocional, com recurso à literatura infantil e baseadas no jogo simbólico e em ferramentas visuais como o painel das emoções.

A metodologia adotada foi qualitativa, inserida num modelo de investigação-ação, com recurso à observação participante, nomeadamente notas de campo, grelhas de observação e entrevista. Os dados analisados permitiram concluir que houve progressos na identificação e nomeação das emoções por parte das crianças, bem como no desenvolvimento de estratégias básicas de autorregulação.

Este estudo destaca a importância da intencionalidade pedagógica no domínio emocional, valorizando a intervenção precoce e o papel do educador enquanto facilitador das aprendizagens socioemocionais.

Palavras chave

Educação emocional; Educação Pré-Escolar; Autorregulação; Compreensão das Emoções; Desenvolvimento Socioemocional.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education and presents the research carried out in the context of Supervised Practice in Pre-School Education (PSEPE).

The research focuses on understanding emotions and the use of self-regulation strategies by preschool children through the implementation of an Emotional Education programme.

Starting from the problem question 'How can an Emotional Education programme promote emotional understanding and self-regulation in preschool children?', we sought to develop activities that motivate and promote socio-emotional development, using children's literature and based on symbolic play and visual tools such as the emotions panel.

The methodology adopted was qualitative, within an action research model, using participant observation, namely field notes, observation grids and interviews. The data analysed led to the conclusion that there was progress in the identification and naming of emotions by the children, as well as in the development of basic self-regulation strategies.

This study highlights the importance of pedagogical intentionality in the emotional domain, valuing early intervention and the role of the educator as a facilitator of social-emotional learning.

Keywords

Emotional Education; Pre-School Education; Self-Regulation; Emotion Understanding; Socio-Emotional Development.

Índice geral

1. Introdução	1
Capítulo I – Contextualização e Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	3
1. Contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	4
1.1. Enquadramento da Prática.....	4
1.1.1. Contextualização do contexto educativo e meio envolvente	4
1.1.2. O Espaço Físico	5
1.1.3. A Sala.....	6
1.1.4. O Grupo.....	12
1.1.5. A Equipa Pedagógica	13
1.2. Instrumentos de Planificação	13
1.3. Organização e calendarização da prática	14
1.3.1. Período de observação	14
1.3.2. Período de intervenção pedagógica	15
1.3.3. Sínteses reflexivas diárias e semanais de intervenção pedagógica.....	19
1.4. Reflexão global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	42
Capítulo II – Contextualização e Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	44
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	45
1.1. Enquadramento da Prática.....	45
1.1.1. Caracterização do contexto educativo	45
1.1.2. O agrupamento e a escola	46
1.1.3. A turma.....	48
1.2. Instrumentos de Planificação	50
1.2.1. Exemplo de uma Unidade Didática	50
1.2.2. Guião de aprendizagens do aluno.....	54
1.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico	56
1.3.1. Período de observação	57
1.3.2. Período de Intervenção	57
1.3.3. Reflexão semanal Unidade Didática (UD) 9 de 20 a 22 de maio de 2025 .	89
1.4. Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico	90
Capítulo III – Estudo Empírico: Uma investigação-ação no contexto da PES em Educação Pré-Escolar.....	92
1. Enquadramento Teórico.....	93
1.1. Emoções básicas	93
1.2. Educação Emocional.....	94
1.3. Autorregulação em crianças em idade pré-escolar	95
1.4. Programas/estratégias aplicados em jardim de infância	96
1.5. O Papel do Educador na Promoção das Competências Emocionais	98
2. Plano de Investigação	100

2.1. Problema e objetivos do estudo	100
2.2. Metodologia	100
2.3. Participantes do estudo	101
2.4. Procedimentos operacionais e éticos	101
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	102
2.6. Técnicas de Análise de Dados	103
Capítulo IV – Recolha, análise e tratamento dos dados	105
1. Sessões de intervenção	106
1.1. Primeira Sessão de intervenção - 18 de novembro de 2024	106
1.2. Segunda Sessão de intervenção - 26 de novembro de 2024	107
1.3. Terceira Sessão de intervenção - 16 de dezembro de 2024	109
1.4. Quarta Sessão de intervenção -16 de dezembro de 2024	110
1.5. Quinta Sessão de intervenção - 17 de dezembro de 2024	113
1.6. Sexta Sessão de intervenção - 7 de janeiro de 2025	113
1.7. Sétima Sessão de intervenção - 8 e 9 de janeiro de 2025	114
2. Grelha de observação de autorregulação.....	116
3. Análise da Entrevista à Educadora Cooperante	118
4. Discussão dos Resultados	120
5. Considerações finais	122
6. Referências Bibliográficas	122

Índice de figuras

Figura 1 - Localização e fachada principal do Centro Infantil Alberto Trindade	5
Figura 2 - Espaço exterior do Centro Infantil Alberto Trindade	6
Figura 3 - Sala do "Patinho Feio"	7
Figura 4 - Mesa de trabalho e Área da Expressão	8
Figura 5 - Área da Casinha	8
Figura 6 – Casinha das bonecas e garagem	9
Figura 7 - Área do Castelo	9
Figura 8 - Área dos Livros	10
Figura 9 - Planta da sala do "Patinho Feio"	11
Figura 10 - Exemplo de matriz de planificação	13
Figura 11 – Planificação quinzenal	19
Figura 12 - Construção plástica de coroas dos Reis	20
Figura 13 - Brincadeiras livres	21
Figura 14 - Calendário 2025	21
Figura 15 - Visionamento do vídeo da canção- "Somos Três Reis Magos"	22
Figura 16 - Três Reis Magos e o que ofereceram ao Menino Jesus	22
Figura 17 - Crianças com as suas coroas de Reis	22
Figura 18 - Leitura da história "Novelo de Emoções"	23
Figura 19 - Realização de desenhos alusivos às emoções	24
Figura 20 - Desenhos das emoções realizados por crianças	26
Figura 21 - Momento de Leitura	27
Figura 22 - Organização e exposição no quadro das ideias das crianças	28
Figura 23 - Construção plástica do poster "Como lidamos com as nossas emoções"	31
Figura 24 - Leitura do livro "A Zebra que não gostava de couves"	33
Figura 25 - Pintura dos desenhos de máscara "Heróis da Fruta"	34
Figura 26 - Leitura da história "Acreditar"	37
Figura 27 - Exploração do Mapa Mundo	38
Figura 28 - Percurso de educação física (imitar movimentos da preguiça)	39
Figura 29 - Exercícios de alongamento	40
Figura 30 - Jogo do lenço	40
Figura 31 - Oferta de um livro para as crianças do grupo de 5 anos	41
Figura 32 - Localização das escolas do agrupamento	47
Figura 33 - Capa da UD 5	51
Figura 34 - Elemento integrador da UD5	52
Figura 35 - Seleção do Conteúdo Programático	53
Figura 36 - Desenvolvimento da Unidade Curricular	54
Figura 37 - Capa do Guião de Aprendizagem	54
Figura 38 - Desafios do Guião do Aluno	55
Figura 39 - Autoavaliação do aluno	56
Figura 40 - Avaliação da Professora Estagiária	56

Figura 41 - Visita ao Museu da Seda de Castelo Branco	90
Figura 42 – Carta ao Pai Natal	108
Figura 43 – Painel “Como me sinto hoje?”	111
Figura 44 – Atividade “Uma caixa cheia de emoções”	113

Lista de tabelas

Tabela 1 - Horário PSEPE	4
Tabela 2 - Tabela de semanas da PSEPE e temas abordados	14
Tabela 3 – Horário da PES 1ºC	45
Tabela 4 – Descrição emoções básicas.....	93
Tabela 5 - Programas/estratégias aplicados em jardim de infância	96
Tabela 6 - Programas e estratégias de educação emocional.....	97

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

AENACB - Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PCG - Projeto Curricular do Grupo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PSEPE - Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

SCMCB - Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e resulta do percurso desenvolvido na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) e na Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para além da componente reflexiva sobre a prática pedagógica, este relatório integra um estudo empírico centrado na promoção da Educação Emocional em contexto de educação pré-escolar.

A temática da Educação Emocional tem assumido crescente relevância no panorama educativo contemporâneo, reconhecendo-se que o desenvolvimento emocional constitui um pilar fundamental no crescimento global da criança. As emoções influenciam significativamente o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, condicionando a qualidade das interações, a capacidade de adaptação e os processos de aprendizagem (Denham, 2018; Jones et al., 2023). Neste sentido, promover competências emocionais desde a infância revela-se essencial para a construção de bases sólidas de bem-estar e sucesso futuro.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) sublinham a importância de criar contextos educativos que favoreçam a compreensão dos sentimentos próprios e alheios, incentivando o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da resolução construtiva de conflitos. Paralelamente, Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como a capacidade de perceber, compreender e regular emoções, considerando-a um recurso determinante na gestão de desafios e na tomada de decisões. Na idade pré-escolar, estas competências encontram-se em pleno desenvolvimento e revelam-se particularmente sensíveis à intervenção pedagógica, atendendo à elevada plasticidade emocional do cérebro infantil (Immordino-Yang & Darling-Hammond, 2018).

A escolha desta problemática decorreu da observação direta realizada durante a prática educativa, onde se verificou que diversas situações de conflito, frustração ou dificuldade na partilha estavam frequentemente associadas a limitações na identificação e regulação emocional. Perante esta realidade, emergiu a necessidade de conceber uma intervenção intencional que promovesse o reconhecimento das emoções e a utilização de estratégias adequadas de autorregulação.

Neste contexto, foi delineado e implementado um programa de Educação Emocional integrado nas rotinas da sala, estruturado a partir das necessidades identificadas no grupo e sustentado na literatura científica analisada. Este programa constitui uma proposta pedagógica da autora, construída no âmbito do estágio e ajustada às características específicas do contexto, não se configurando como um

modelo validado em larga escala, mas como uma sugestão de intervenção passível de adaptação e aprofundamento em investigações futuras.

O estudo procura responder à seguinte questão-problema: “Poderá um programa de educação emocional contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na sua identificação, compreensão e autorregulação?”. Para tal, adotou-se uma metodologia de investigação-ação, que permitiu articular a intervenção pedagógica com a reflexão sistemática sobre a prática, promovendo um processo contínuo de observação, análise e ajustamento.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No Capítulo I procede-se à contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar. O Capítulo II apresenta a contextualização e reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. No Capítulo III é exposto o enquadramento teórico e o plano do estudo empírico, incluindo a definição do problema, objetivos, metodologia e instrumentos de recolha de dados. Por fim, no Capítulo IV são apresentados e discutidos os resultados obtidos, culminando nas considerações finais e nas referências bibliográficas.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a valorização da dimensão socioemocional na educação de infância, reforçando a importância de práticas pedagógicas intencionais que promovam ambientes educativos emocionalmente seguros e potenciadores do desenvolvimento integral da criança.

Capítulo I – Contextualização e Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

1. Contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A PSEPE decorreu ao longo de treze semanas, entre 8 de outubro de 2024 e 16 de janeiro de 2025, no Centro Infantil Alberto Trindade, pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco. Durante este período, tive oportunidade de observar, planear, implementar e refletir sobre experiências educativas com um grupo de crianças de 5 anos, articulando as orientações curriculares e os objetivos definidos pela instituição com a problemática da minha investigação: a compreensão das emoções e a utilização de estratégias de autorregulação em idade pré-escolar.

1.1. Enquadramento da Prática

A calendarização da prática foi organizada em dois momentos principais: um período inicial de observação, seguido de um período de intervenção pedagógica, no qual se inseriram as atividades do programa de Educação Emocional. O horário da prática e a distribuição temática das semanas permitiram um acompanhamento sistemático do grupo e a integração progressiva das atividades de investigação.

O horário é apresentado na **Tabela 1**.

Tabela 1 - Horário PSEPE

Fonte: Autora, 2025.

Dias da semana	Manhã	Tarde
Segunda-feira	09:30h até 12:30h	14:00h até 16:00h
Terça-feira	09:30h até 12:30h	14:00h até 16:00h
Quarta-feira	09:30h até 12:30h	-
Quinta-feira	09:30h até 12:30h	-

1.1.1. Contextualização do contexto educativo e meio envolvente

A PSEPE realizou-se no Centro Infantil Alberto Trindade, situado em Castelo Branco e pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco (SCMCB). Esta instituição particular de solidariedade social desenvolve, desde 1514, respostas dirigidas a diferentes públicos, a crianças, famílias e idosos. No âmbito da educação, dispõe de três centros infantis: Alberto Trindade, Guardado Moreira e Jacqueline Albert.

O Centro Infantil Alberto Trindade tem como missão promover o desenvolvimento integral da criança, assegurando simultaneamente apoio social e educativo às famílias da comunidade. Para além das atividades pedagógicas regulares, a instituição oferece um conjunto de atividades extracurriculares diversificadas (música, inglês, ioga, judo e ginástica), que contribuem para o enriquecimento da experiência educativa.

Localizado no Bairro da Horta D'Alva, o centro encontra-se numa zona residencial tranquila, com boas acessibilidades e transportes públicos. A proximidade ao centro urbano, com recursos como a Biblioteca Municipal, museus e centros culturais, constitui, contudo, uma mais-valia, permitindo a dinamização de visitas e atividades que complementam as aprendizagens (figura 1).

A instituição funciona durante todo o ano, das 07h00 às 19h30, disponibilizando transporte escolar sempre que necessário. No mês de agosto, adota-se um regime de rotatividade entre os três centros infantis da SCMCB, garantindo a continuidade da resposta às famílias. Para além de proporcionar um ambiente seguro, inclusivo e estimulante, a instituição valoriza o respeito, a equidade e a solidariedade, assegurando ainda a deteção precoce de dificuldades e a sua referenciação para os serviços especializados competentes.

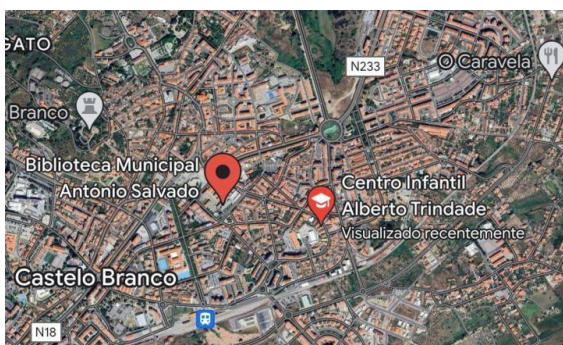


Figura 1 - Localização e fachada principal do Centro Infantil Alberto Trindade

Fonte: Google Maps, 2025; Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco, 2025.

1.1.2. O Espaço Físico

O espaço do Centro Infantil Alberto Trindade encontra-se distribuído por diferentes áreas, organizadas de forma a responder às necessidades das várias faixas etárias e a proporcionar contextos de aprendizagem diversificados. Estes espaços são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, acolhendo atividades pedagógicas que contemplam as áreas previstas nas OCEPE. Assim como referido pelas mesmas, a organização do ambiente educativo deve ser intencional e flexível, garantindo simultaneamente segurança, conforto e estímulo à autonomia (OCEPE, 2016, p. 28).

Neste sentido, a instituição organiza-se da seguinte forma:

- ❖ No rés-do-chão localizam-se as salas do pré-escolar, organizadas de acordo com a idade dos grupos: a sala do Capuchinho Vermelho (3 anos), a sala do Coelho Branco (4 anos) e a sala do Patinho Feio (5 anos). Para além destas, existem ainda a sala do Pinóquio, a sala da Carochinha, uma sala de trabalho e o refeitório.

- ❖ O 1º andar integra seis salas destinadas aos grupos de creche, destacando-se a sala “Brinca Brincando”, utilizada para aulas extracurriculares e também como espaço de repouso.
- ❖ Na cave situam-se os vestiários, equipados com cacifos e área de descanso; a lavanderia, devidamente preparada para lavagem, passagem e costura, garantindo condições de higiene e iluminação adequadas (zona interdita às crianças); e ainda três despensas de apoio, em estado menos funcional, utilizadas para armazenamento de materiais recicláveis e, em parte, como vestiário para funcionárias.

O Centro Infantil Alberto Trindade dispõe de dois espaços exteriores principais.

- ❖ Na zona inferior ao refeitório, encontra-se um recreio com piso amortecedor, onde decorrem jogos, atividades pedagógicas e celebrações. Este espaço dá acesso a um pátio exterior com areia e equipamentos de recreio, tais como um sobe e desce, uma barra de equilíbrio e um túnel. Existe ainda uma área de cultivo destinada à Horta Pedagógica, rodeada por árvores de fruto, cujos produtos são aproveitados na alimentação das crianças. Este pátio comunica diretamente com a lavanderia (cave), com o rés-do-chão através de uma escada exterior e com um corredor lateral (figura 2).
- ❖ Junto à entrada principal, existe outro parque exterior, composto por uma estrutura fixa com escorrega e pavimento adaptado, garantindo a segurança e o conforto das crianças (figura 2).



Figura 2 - Espaço exterior do Centro Infantil Alberto Trindade

Fonte: Autora, 2025.

1.1.3. A Sala

A sala de atividades do grupo de 5 anos foi organizada para oferecer um ambiente estimulante, seguro e estruturado, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças, nas dimensões cognitiva, motora, social e emocional, em

consonância com o Despacho Conjunto n.º 268/97. Apesar do espaço não ser amplo e da iluminação natural limitada, os tons claros das paredes e do chão tornam o ambiente acolhedor, e o mobiliário funcional garante segurança e conforto. Na sala também existem áreas de exposição dos trabalhos das crianças e uma casa de banho integrada na sala.

A organização da sala constitui um elemento essencial no processo educativo, uma vez que o ambiente influencia diretamente as aprendizagens, a autonomia e o bem-estar das crianças. Tal como defendem Hohmann & Weikart (2011), o espaço educativo deve estar estruturado de forma a promover a exploração ativa, a interação social e a construção do conhecimento através da experiência.

Neste sentido, a sala (figura 3) encontra-se organizada por diferentes áreas de atividade, cada uma delas com objetivos específicos e intencionalidades pedagógicas:

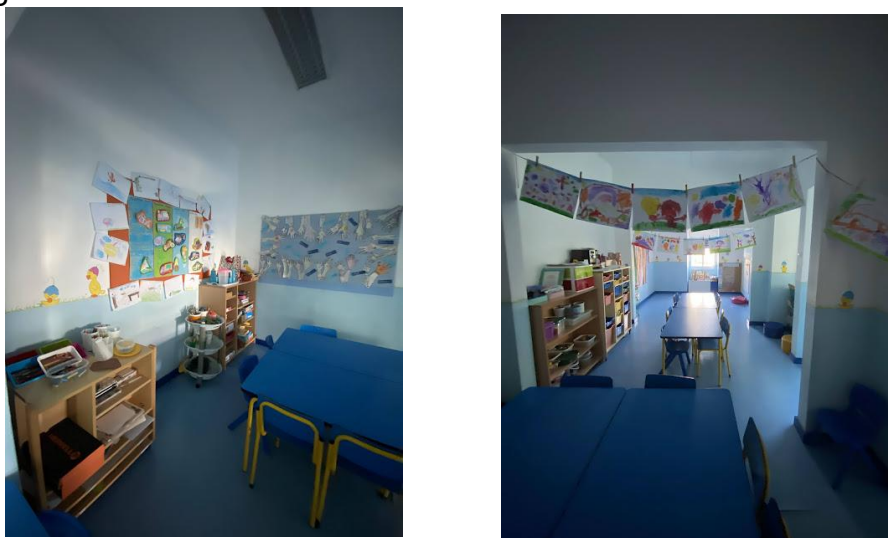


Figura 3 - Sala do "Patinho Feio"

Fonte: Autora, 2025.

Espaço do tapete/manta – Este espaço assume um papel central no quotidiano, funcionando como local de encontro, diálogo e partilha. É nele que se realizam momentos de grande grupo, como a leitura de histórias, canções ou conversas, que favorecem a expressão oral e a participação coletiva. Segundo Vygotsky (1978), é na interação social que a criança desenvolve a linguagem e o pensamento, sendo estes momentos fundamentais para a aprendizagem cooperativa.

Mesa de trabalho e Área da Expressão – Estas áreas são dedicadas ao desenho, à pintura, à colagem e à modelagem, atividades que potenciam a criatividade, a concentração e a motricidade fina (figura 4). Como refere Edwards (1997), a expressão artística é um meio privilegiado para a criança comunicar emoções, ideias e hipóteses sobre o mundo.



Figura 4 - Mesa de trabalho e Área da Expressão

Fonte: Autora, 2025.

Casinha (Cozinha e Quarto) – O jogo simbólico realizado nesta área (figura 5) possibilita que a criança reproduza, recrie e atribua novos significados às experiências do quotidiano. Bruner (1996) sublinha que o faz-de-conta permite à criança compreender papéis sociais e desenvolver competências linguísticas, sociais e emocionais.



Figura 5 - Área da Casinha

Fonte: Autora, 2025.

Área dos Jogos – Composta por jogos de mesa e puzzles, promove o raciocínio lógico, a cooperação e a resolução de problemas. Segundo Piaget (1972), este tipo

de atividade contribui para o desenvolvimento das operações concretas, estimulando a capacidade de classificação, seriação e conservação.

Casinha das Bonecas e Garagem – Estas áreas (figura 6) apoiam a imaginação, a organização e a coordenação óculo-manual, permitindo que as crianças criem narrativas próprias e atribuam diferentes papéis aos objetos e personagens.



Figura 6 – Casinha das bonecas e garagem

Fonte: Autora, 2025.

Castelo – Este espaço (figura 7) convida à fantasia, à criatividade e ao jogo cooperativo. Hohmann & Post (2001) reforçam que a organização de áreas de faz-de-conta contribui para a autorregulação da criança, uma vez que esta aprende a negociar regras e a gerir conflitos em grupo.



Figura 7 - Área do Castelo

Fonte: Autora, 2025.

Área dos Livros – Este cantinho (figura 8) tem como objetivo despertar o gosto pela leitura e proporcionar o contacto com a linguagem escrita. Como defendem Mata (2008) e Teberosky & Ferreiro (1999), o acesso a livros desde cedo possibilita que a criança compreenda as funções da linguagem escrita e desenvolva competências de literacia emergente.



Figura 8 - Área dos Livros

Fonte: Autora, 2025.

Apesar de não existir um espaço específico para a realização de atividades musicais, momentos de movimento e relaxamento, a educadora integra essas atividades na rotina pedagógica, tendo como recurso um rádio leitor de CD existente na sala. A esse propósito, Gardner (1999) destaca a inteligência musical e a corporal-cinestésica como integrantes das inteligências múltiplas, relevantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Deste modo, a organização da sala revela-se fundamental na promoção de aprendizagens significativas, uma vez que cada espaço é pensado de forma a favorecer a autonomia, a interação e o desenvolvimento integral das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

Segue-se a planta da sala, de modo a facilitar a visualização da mesma (figura 9).

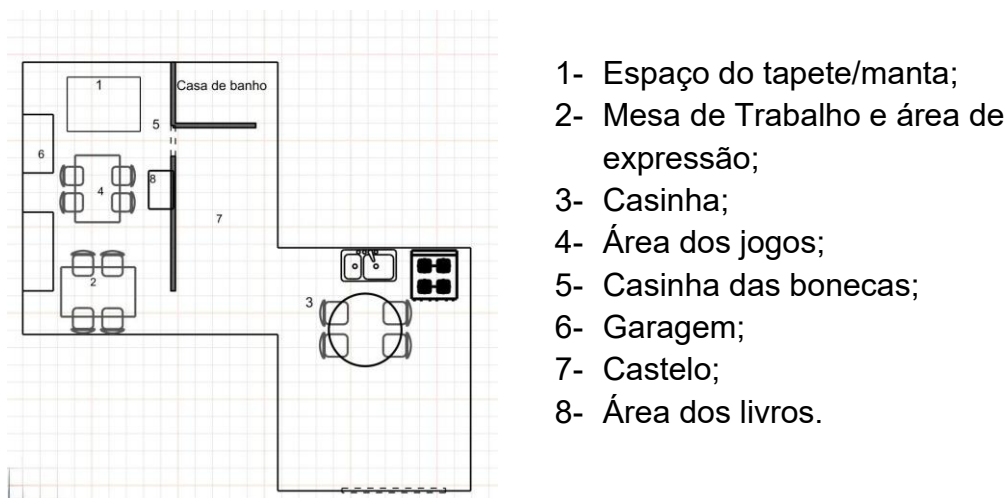


Figura 9 - Planta da sala do "Patinho Feio"

Fonte: Autora, 2025.

As rotinas diárias do grupo de 5 anos revelam-se fundamentais para proporcionar segurança, previsibilidade e estabilidade às crianças, permitindo-lhes organizar o tempo e desenvolver maior autonomia (Post & Hohmann, 2003). O dia inicia-se às 9h30 com o lanche da manhã, seguindo-se a reunião no tapete, momento de diálogo e partilha que favorece a linguagem e a interação social, aspetos essenciais para a aprendizagem cooperativa (Vygotsky, 1978).

Posteriormente, realizam-se atividades estruturadas e a exploração dos cantinhos da sala, combinando momentos de orientação pedagógica com tempos de jogo livre, que promovem a criatividade, a iniciativa e a autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

Seguem-se as rotinas de higiene e o almoço, que, para além do cuidado, contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual (Oliveira-Formosinho, 2007).

Durante a tarde, as crianças têm oportunidade de brincar livremente ou concluir atividades, num ambiente mais flexível que respeita os seus interesses. O jogo livre, tal como defendem Katz e Chard (2000), é essencial para a imaginação, a criatividade e a autorregulação. O dia termina com momentos de higiene e o lanche da tarde, encerrando a rotina de forma tranquila.

Para além destas práticas, destaca-se ainda a figura do "Chefe", que diariamente é atribuído a uma criança, seguindo a ordem alfabética dos nomes. Este desempenha funções de responsabilidade, como completar as tabelas de monitorização e organizar a fila sempre que o grupo sai da sala, caminhando à frente. Esta estratégia promove não apenas a autonomia, mas também o sentido de responsabilidade e pertença ao grupo.

Assim, a rotina diária, complementada por pequenos rituais como o “Chefe”, constitui um fio condutor da ação educativa, garantindo o equilíbrio entre cuidado, brincadeira e aprendizagem, indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança (Mata, 2008).

1.1.4. O Grupo

O grupo era constituído por 17 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo 7 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Todas as crianças já tinham frequentado a instituição no ano letivo anterior, havendo uma criança que repetiu a sala dos 5 anos. Até ao mês de setembro, 11 crianças já tinham cinco anos, cinco completaram essa idade entre setembro e dezembro e uma criança tinha seis anos. Algumas crianças estavam sinalizadas pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

O grupo demonstrou elevado interesse, participação e curiosidade nas atividades propostas. As crianças colaboraram de forma positiva, exploraram novas experiências e aceitaram bem as regras da sala e da escola. A interação entre colegas e com o/a educador/a permitiu-lhes encontrar formas conjuntas de resolver problemas e realizar tarefas, promovendo não apenas aprendizagens sociais, mas também o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

De acordo com o Projeto Curricular do Grupo (PCG), cada criança era única e desenvolvia-se a um ritmo próprio, não sendo possível prever exatamente quando determinadas competências seriam adquiridas.

A caracterização familiar foi realizada através de questionários aplicados às famílias. Considerando que o grupo era composto por 17 crianças, seria expectável a recolha de 34 respostas, mas uma criança não apresentou dados do pai, totalizando 33 questionários. Os resultados indicaram que a maioria dos pais se situava no nível etário dos 30 aos 39 anos, 75% eram casados e 79% eram de nacionalidade portuguesa. Quanto à escolaridade, predominava o ensino secundário concluído; 61% dos pais trabalhavam por conta de outrem, refletindo estabilidade laboral. A maioria das crianças tinha um irmão ou irmã e vivia com ambos os pais, com agregados familiares predominantemente compostos por quatro pessoas.

Estes dados permitiram compreender que as crianças cresceram em contextos familiares relativamente estáveis, nos quais a idade, escolaridade, estado civil e situação profissional dos pais influenciaram o ambiente educativo, a disponibilidade de atenção e o suporte às aprendizagens. A análise evidenciou, assim, que estes fatores familiares, aliados à organização da rotina da sala e às características do grupo, contribuíram para moldar as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças do grupo (Silva, 2012; Ferreira, 2010).

1.1.5. A Equipa Pedagógica

O Centro Infantil Alberto Trindade conta com uma equipa composta por oito educadoras de infância, incluindo a diretora técnico-pedagógica, e uma educadora social. O pessoal não docente era constituído por 18 funcionárias, das quais 13 eram ajudantes de ação educativa e 5 trabalhavam nos serviços gerais.

No contexto da sala dos 5 anos, a estagiária foi acompanhada por uma educadora cooperante com vasta experiência profissional, que demonstrou abertura à proposta investigativa e colaborou ativamente na planificação e implementação das atividades. Esta colaboração possibilitou um acompanhamento contínuo e uma prática supervisionada efetiva, sustentada na reflexão partilhada, contribuindo para o desenvolvimento profissional da estagiária e para a qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças.

1.2. Instrumentos de Planificação

Durante a Prática Supervisionada foi utilizada uma matriz de planificação diária (figura 10) que orientou a organização das atividades e permitiu assegurar a intencionalidade pedagógica das propostas desenvolvidas. Esta matriz encontra-se estruturada em três dimensões principais: áreas de conteúdo, atividades e recursos, complementadas por uma descrição detalhada das estratégias a implementar ao longo do dia.

As áreas de conteúdo são retiradas das OCEPE (2016), garantindo que as atividades planificadas se encontram em consonância com os domínios curriculares definidos para esta etapa educativa. As atividades dizem respeito às propostas concretas a realizar, pensadas a partir dos interesses e necessidades do grupo, enquanto a coluna dos recursos identifica os materiais indispensáveis à sua concretização.

Por sua vez, a secção das estratégias, organizada em momentos de manhã e tarde, constitui um guião detalhado da intervenção, descrevendo passo a passo as rotinas, dinâmicas de grupo e tarefas a desenvolver em cada período do dia.

Este instrumento revelou-se fundamental para orientar a prática, permitindo não só estruturar o trabalho pedagógico, mas também facilitar a reflexão posterior sobre a adequação das atividades às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças.

Planificação do dia x de mês de 2024

Turma: 17 crianças- 5 anos

Publicação: Centro Infantil Alberto Trindade

Conteúdos essenciais:

Áreas de Conteúdo	Atividades	Recursos

Estatégias

Manhã:
Cumprimento das rotinas habituais (Local: sala de atividades):

Tarde:

Figura 10 - Exemplo de matriz de planificação

Fonte: Autora, 2025.

1.3. Organização e calendarização da prática

Durante o período de observação, entre 8 e 17 de outubro de 2024, foi possível analisar as dinâmicas do grupo, identificando comportamentos e interações que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

1.3.1. Período de observação

A observação, conforme destacado por Almeida (2012), é uma ferramenta essencial para compreender as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas em sala de aula. Ao observar atentamente, o educador pode identificar padrões de comportamento, preferências das crianças e áreas que necessitam de intervenção. Essa prática permite uma análise mais aprofundada das necessidades das crianças, possibilitando ajustes nas estratégias pedagógicas para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

A observação contínua também facilita a reflexão crítica sobre a própria prática docente, encorajando o educador a adaptar suas abordagens conforme a demanda do grupo. Assim, a observação não apenas informa, mas também orienta o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade educacional.

Para situar o trabalho realizado durante a PSEPE, apresenta-se a seguir a tabela 2 com as semanas correspondentes e os temas abordados.

Tabela 2 - Tabela de semanas da PSEPE e temas abordados

Fonte: Autora, 2025.

Semanas	Temas
08 a 10 de outubro de 2024	Observação
14 a 17 de outubro de 2024	Observação (2 dias) /Apresentação e caracterização da criança
21 a 24 de outubro de 2024	Dossiê do grupo/ Escola/ Sala de atividades/ Rotinas
28 a 31 de outubro de 2024	Observação
04 a 07 de novembro de 2024	Fauna (Antártida e Ártico)
11 a 14 de novembro de 2024	São Martinho Fauna (Antártida e Ártico)
18 a 21 de novembro de 2024	Família Emoções Dia do Pijama
25 a 28 de novembro de 2024	Natal/ Tradições Natalícias
03 a 05 de dezembro de 2024	Natal /Ensaio da Festa de Natal
09 a 11 de dezembro	Natal
16 e 17 de dezembro de 2024	Natal/Emoções
06 a 09 de janeiro de 2025	Dia de Reis Emoções

<p>Consciência de si como aprendiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. 	<p>- Desenhos de avaliação do dia realizados pelo chefe;</p>	
<p>Área de Formação Pessoal e Social Construção da identidade e da autoestima Expressar as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) e reconhece também emoções e sentimentos dos outros.</p>	<p>-Jogo de cartas "Como te Sentes?"</p>	
Estratégia		
<p>Manhã: Cumprimento das rotinas habituais (Local: Sala de atividades) No tapete: Depois das rotinas habituais, as crianças irão ouvir a história do livro: "O Novelo de Emoções" e em seguida será feita a exploração oralmente. Posto isto as crianças realizarão cada uma, um desenho alusivo às emoções presentes no livro, escolhendo uma emoção de forma livre. No entanto não irão realizar esta atividade todos ao mesmo tempo, alguns estarão a brincar nos cantinhos. Cumprimento das rotinas habituais ⇨ Almoço Tarde: Revelar os desenhos para apreciação e diálogo com o grupo; Durante esta tarde e dependendo do tempo as crianças poderão ainda jogar o jogo de cartas sobre emoções da Zippy "Como te sentes?" Atividades livres na sala de atividades;</p>		

No decorrer da tarde o chefe terá ainda de fazer um desenho do que gostou mais e menos de fazer naquele dia.
Cumprimento das rotinas habituais da tarde.



Planificação do dia 07 de janeiro de 2025

Tema: Emoções

Áreas de Conteúdo	Atividades	Recursos
<p>Área de Expressão e Comunicação: (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouve atentamente histórias mostrando prazer e satisfação. • Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). 	<p>-Narração da história e exploração do livro;</p>	<p>Livro "O Novelo de Emoções" de Elizabete Neves Lápis de cor; Canetas de cor; Folha de avaliação do dia (chefe). Baralho de cartas da Zippy: "Como te sentes?"</p>
<p>Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. • Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções. 	<p>-Desenho alusivo à história (onde a criança identifique todas as emoções presentes no livro);</p>	

Consciência de si como aprendiz	- Desenhos de avaliação do dia realizados pelo chefe;	
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. 		
Estratégia		
Manhã:		
Cumprimento das rotinas habituais (Local: Sala de atividades)		
No tapete:		
Depois das rotinas habituais, as crianças irão ouvir a história do livro: "O Livro das Minhas Emoções" e em seguida será feita a exploração oralmente, questionando quais são as estratégias que as crianças utilizam para se acalmarem e neste sentido vou apontando estas estratégias para que depois as crianças possam fazer desenhos alusivos às estratégias		
Cumprimento das rotinas habituais ⇒ Almoço		



Planificação do dia 09 de janeiro de 2025

Tema: Emoções e Estratégias de Autorregulação

Áreas de Conteúdo	Atividades	Recursos
Artes Visuais	Continuação da construção plástica de um poster coletivo de estratégias de autorregulação (Eu fico calmo/a quando...)	Papel; Lápis de cor; Canetas de cor; Folha de avaliação do dia (chefe).
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. • Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções. 		
Consciência de si como aprendiz	- Desenhos de avaliação do dia realizados pelo chefe;	
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. 		
Estratégia		
Manhã:		
Cumprimento das rotinas habituais (Local: Sala de atividades)		
No tapete:		
Depois das rotinas habituais, as crianças irão terminar atividades que estejam por terminar e brincar livremente.		
Cumprimento das rotinas habituais ⇒ Almoço		

Planificação do dia 13 de janeiro de 2025

Tema: Heróis da Fruta

17 crianças - 5 anos



Áreas de Conteúdo	Atividades	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social		Materiais e recursos do Programa que serão distribuídos pela nutricionista.
Independência e autonomia	- Conhecer o programa "Heróis da Fruta"	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber cuidar de si e responsabilizar-se pelo bem-estar. • Conhecer e compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável. 		
Construção da identidade e da autoestima	- Escolha dos desafios a realizar nas seguintes semanas.	
<ul style="list-style-type: none"> • Revelar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo. 		
Matemática	- Construção dos materiais necessários (Completar passaporte)	
Organização e Tratamento de Dados		
<ul style="list-style-type: none"> • Participa na organização da informação recolhida. 		

Neste dia o grupo vai receber na sala a Nutricionista, que lhes irá ler uma carta de apresentação do programa "Heróis da Fruta" e posteriormente as crianças terão de realizar diversas atividades, como pintar uma máscara de super-herói e uma mandala dos super-heróis, escolher que desafios irão realizar nas seguintes semanas para se tornarem mais saudáveis. (Heróis da Fruta é uma marca registada pela APCOI - Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil para dar nome ao seu programa nacional de combate à má nutrição infantil.)

Cumprimento das rotinas habituais ⇌ Almoço

Anexo 1:



Planificação do dia 16 de janeiro de 2025

Tema: Fauna da América

Áreas de Conteúdo	Atividades	Recursos
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; 	<p>-Relembrar o que sabem sobre a animal preguiça;</p>	<p>Arcos; Banco sueco; Corda; Coluna; Músicas com sons da natureza;</p>
<p>Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. <p>Jogo dramático/teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar e recriar o espaço, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias, individualmente e com outros; 	<p>-Percurso de educação física e dramatização da animal preguiça;</p>	

Estratégia

Manhã:

Cumprimento das rotinas habituais (Local: Sala de atividades e ginásio (Sala Brinca Brincando))

No tapete:

Depois das rotinas habituais, as crianças irão relembrar o que aprenderam sobre a preguiça. Em seguida o grupo irá dirigir-se até ao ginásio onde terá de realizar um percurso imaginando que são preguiças e pondo em prática algumas das curiosidades que aprenderam sobre este animal.

Em primeiro lugar, como forma de aquecimento irei colocar uma música e irei pedir às crianças para imitarem vários animais conhecidos (exemplo, andar como um pinguim, saltar como um coelho, correr como um urso polar; etc.) e quando a música parar as crianças devem parar e ficar como se fossem uma preguiça. Já no percurso as crianças terão de andar lentamente através dos arcos, no banco sueco as crianças vão caminhar lentamente, e com os braços abertos vão equilibrar-se, como se fossem uma preguiça a manter o equilíbrio nos galhos das árvores. As cordas serão uma representação de árvores e as crianças terão de deitar-se no chão e mover-se como estivessem a subir às árvores e por fim também como forma de relaxamento as crianças irão deitar-se, alongar e imaginar que estão a comer folhas de forma lenta e tranquila como a preguiça faz.

Brincadeira livre.

Cumprimento das rotinas habituais ⇌ Almoço



Planificação do dia 15 de janeiro de 2025

Tema: Fauna da América

Áreas de Conteúdo	Atividades	Recursos
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita):</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouve atentamente histórias mostrando prazer e satisfação. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). 	<p>-Reconto da história e exploração do livro;</p>	<p>Livro "Acreditar" de Chris Saunders;</p> <p>Globo terrestre;</p> <p>Mapa Mundo;</p> <p>Fotografia de uma Preguiça.</p>
<p>Geometria e Medida</p> <p>Geometria</p> <p>(Orientação espacial, Visualização espacial, Analisar e operar com formas geométricas, Construção de padrões)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. 	<p>- Identificar o continente da América no globo terrestre e no mapa mundo;</p>	

<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Conhecimento do mundo físico e natural</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais. Conhecer diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características. 	<p>- Conhecer a animal preguiça (com o auxílio da fotografia impressa);</p>	
--	---	--

Estratégia
<p>Manhã:</p> <p>Cumprimento das rotinas habituais (Local: Sala de atividades)</p> <p>No tapete:</p> <p>Depois das rotinas habituais, as crianças irão relembrar a história do livro, uma vez que já a ouviram e em seguida será feita a exploração oralmente.</p> <p>Posto isto, o diálogo incide sobre o animal, a personagem principal da história, que é a preguiça. Em seguida irei perguntar às crianças o que sabem sobre a preguiça e explicar que este animal vive nas florestas tropicais da América do Sul, mostrando onde se encontra a América do Sul no mapa a Europa, indicando que é o continente onde vivemos e tão longe que fica da América, que se encontra na sala, e depois mostrando no globo terrestre (Anexo 1), onde as crianças poderão ver representada na ilustração dos vários animais deste continente, a preguiça.</p> <p>Em seguida irei mostrar uma fotografia de uma preguiça e explicarei algumas características e curiosidades sobre este animal. Através do computador irei mostrar pequenos vídeos da preguiça.</p> <p>Brincadeira livre nos cantinhos.</p>

Figura 11 – Planificação quinzenal

Fonte: Autora, 2025.

1.3.3. Sínteses reflexivas diárias e semanais de intervenção pedagógica

O período de intervenção pedagógica aqui descrito corresponde ao período de 8 de outubro de 2024 a 16 de janeiro de 2025, havendo uma pausa correspondente às férias de Natal.

Durante todo o percurso desta prática supervisionada, as atividades foram precedidas de planificações semanais, aceites pela educadora-cooperante e enviadas semanalmente à equipa de supervisão. Os projetos a trabalhar eram organizados de forma quinzenal ou semanal, consoante a sua natureza. No final de cada semana, era realizada uma reflexão, evidenciando os pontos fortes e fracos das atividades realizadas e em que medida estas contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens do grupo.

Deste modo, em seguida serão apresentadas as reflexões correspondentes ao roteiro anteriormente apresentado.

Reflexão do dia 06 de janeiro de 2025

- Construção plástica de coroas dos Reis;
- Visionamento do vídeo e da canção “Somos Três Reis Magos (Canção dos Reis)” do Professor Idalécio
- Brincadeiras livres.

O regresso à instituição após as férias foi bastante positivo, pois senti-me acolhida pelas crianças, que me receberam com o entusiasmo habitual. Este reencontro permitiu-me observar como as relações entre elas continuam fortes e naturais, reforçando o sentimento de pertença ao grupo.

Sendo o Dia de Reis, a atividade proposta pela Educadora foi a construção ou conclusão de uma coroa (figura 12), o que se revelou uma oportunidade interessante para observar o envolvimento das crianças em tarefas com significado simbólico.



Figura 12 - Construção plástica de coroas dos Reis

Fonte: Autora, 2025.

Durante o tempo em que circularam pelos diferentes cantinhos (figura 13), foi possível perceber a forma como se organizam espontaneamente, colaboram e expressam a sua criatividade, mostrando diferentes níveis de autonomia e de interação social.



Figura 13 - Brincadeiras livres

Fonte: Autora, 2025.

O momento da rotina, após o almoço, continuou a evidenciar o crescimento das crianças na compreensão do tempo e das estações, através do novo calendário (figura 14) e das representações visuais do clima e da estação do ano. Estas rotinas diárias são muito importantes, pois ajudam a desenvolver noções de sequência temporal, responsabilidade e pertença ao grupo.

A conversa sobre o Dia de Reis e o visionamento do vídeo “Somos Três Reis Magos” (figura 15) permitiram despertar a curiosidade e o interesse das crianças por tradições culturais, promovendo momentos de diálogo e partilha de saberes. Foi interessante notar como associaram a história dos Reis Magos às suas próprias vivências do Natal, revelando assim a construção de significados pessoais em torno da celebração.



Figura 14 - Calendário 2025

Fonte: Autora, 2025.



Figura 15 - Visionamento do vídeo da canção- "Somos Três Reis Magos"

Fonte: Autora, 2025.

De um modo geral, este dia demonstrou a importância de integrar as tradições culturais nas práticas educativas, permitindo que as crianças compreendam o seu valor simbólico e histórico (figura 16 e 17), enquanto desenvolvem competências de comunicação, expressão e relação com o outro. A atividade revelou-se enriquecedora tanto para as crianças como para mim, reforçando a importância da observação e da interação intencional no processo educativo.



Figura 16 - Três Reis Magos e o que ofereceram ao Menino Jesus

Fonte: Autora, 2025.



Figura 17 - Crianças com as suas coroas de Reis

Fonte: Autora, 2025.

Reflexão do dia 07 de janeiro de 2025

- Atividades de acolhimento;
- Leitura do livro “O novelo de emoções” de Elizabete Neves;
- Desenho alusivo às emoções presentes na história;
- Brincadeiras livres.

Neste dia, ao dirigir-me à sala do “Patinho Feio”, pude mais uma vez observar como as rotinas matinais, como a ginástica e o momento de acolhimento, contribuem para a organização e segurança emocional das crianças. Estas rotinas diárias ajudam-nas a compreender a estrutura do dia e a desenvolver um sentido de responsabilidade e pertença ao grupo.

A leitura do livro escolhido (figura 18) revelou-se uma excelente oportunidade para trabalhar as emoções de forma lúdica e significativa. Desde o início, notei o entusiasmo das crianças, especialmente quando uma delas reconheceu a personagem principal, a “Marta”, demonstrando memória e interesse por histórias anteriormente ouvidas.



Figura 18 - Leitura da história "Novelo de Emoções"

Fonte: Autora, 2025.

O diálogo sobre as emoções presentes na história foi bastante enriquecedor. As crianças conseguiram identificar corretamente as diferentes emoções, o que mostra um progresso na sua capacidade de nomear e compreender sentimentos, um passo essencial no desenvolvimento da inteligência emocional. A associação das emoções às cores dos novelos foi uma estratégia eficaz, pois facilitou a ligação entre um conceito complexo e abstrato (emoções) e o concreto (cor e desenho), tornando a atividade mais acessível e apelativa.

Durante o momento de realização dos desenhos (figura 19), foi interessante observar como cada criança expressou as suas vivências pessoais através das cores e formas. Este tipo de atividade permite-lhes não apenas desenvolver

competências de expressão plástica, mas também refletir sobre as próprias experiências e emoções.

Apesar de algumas crianças terem necessitado de mais tempo para concluir a atividade, o processo demonstrou o valor da diferenciação pedagógica, respeitando o ritmo individual de cada uma. De forma geral, considero que esta atividade contribuiu de modo significativo para o desenvolvimento emocional, social e expressivo das crianças, permitindo-me também compreender melhor a forma como cada uma manifesta e interpreta as suas emoções.



Figura 19 - Realização de desenhos alusivos às emoções

Fonte: Autora, 2025.

Os resultados observados foram heterogêneos e significativos, demonstrando que as crianças não só reconhecem as diferentes emoções, como também são capazes de as representar simbolicamente através dos seus desenhos (figura 20) e das situações que escolheram retratar.

Como em todas as atividades, todas as crianças realizaram esta tarefa, no entanto apresento apenas os desenhos da amostra que são 6 crianças, 3 meninas e 3 meninos, neste dia estava a faltar uma das meninas.

A criança Am. desenhou e referiu que o que a deixava alegre era “brincar com os brinquedos”, no espaço da tristeza desenhou e disse “quando a M. tirou um brinquedo”, na raiva “o pai zangar-se comigo quando vejo brasileiros”, aqui a criança está a referir-se quando vê vídeos em Português do Brasil. Para a aversão a criança desenhou e mencionou “quando o primo sobe para mim e se baba”, este primo ainda é pequenino, e, por fim, no medo a criança disse “quando vou para o quarto tenho medo do escuro”.

A criança M. desenhou e explicou que na alegria se desenhou a si e à mãe pois fica alegre ao brincar com a mãe, na tristeza referiu “os amigos não me emprestam coisas” é um aspeto que a deixa triste, na raiva “o pai estar zangado comigo”, na aversão “comer sopa de feijão” e no medo “tenho medo de monstros”.

A criança M.M na alegria desenhou-se a si e ao seu irmão e disse “brincar com o R.”, na tristeza “quando o R. não joga roblox comigo”, na raiva referiu “quando ninguém joga comigo os jogos que o Pai Natal me deu”, na aversão a criança desenhou e disse “chocolate”, e no medo explicou “quando fico sozinho no quarto”.

A criança S. desenhou e mencionou que o que o deixa alegre “brincar com a mana”, na tristeza “Quando a mamã e a L, estão na casa de banho”, na raiva “quando a L. me bate muito”, a criança está a referir-se à sua irmã mais pequenina. Na aversão a criança refere “sopa de legumes” e no medo “escuro”.

A realização desta atividade permitiu-me refletir de forma mais profunda sobre o impacto que propostas relacionadas com as emoções têm no quotidiano das crianças. Embora a descrição das ações realizadas seja importante para compreender o que aconteceu, foi sobretudo através da observação atenta e da análise das interações das crianças que pude perceber o verdadeiro valor pedagógico da atividade.

Em primeiro lugar, voltei a confirmar a importância das rotinas de acolhimento. Para além de organizarem o grupo, estas rotinas criam um ambiente emocionalmente seguro, facilitando a transição das crianças de casa para a escola. A forma como cada uma participa, demonstra que a previsibilidade ao início do dia promove tranquilidade e disponibilidade para a aprendizagem, algo que pretendo continuar a valorizar enquanto futura educadora.

A leitura do livro “O Novelo das Emoções” revelou-se muito mais do que um momento de leitura. A forma como as crianças reagiram, reconheceram personagens e estabeleceram ligações pessoais à história mostrou-me a relevância da literatura infantil como ferramenta para trabalhar emoções. Percebi também que algumas crianças já apresentam um nível mais avançado de compreensão emocional, enquanto outras necessitam de maior apoio e mediação. Isto leva-me a refletir sobre a importância de adaptar a intervenção às diferentes necessidades individuais.

O momento do desenho foi particularmente rico para mim enquanto observadora. Através das verbalizações espontâneas das crianças e das situações que decidiram representar, pude aceder às suas experiências emocionais reais, medos, frustrações, alegrias, inseguranças e até repetições de comportamentos familiares. Este contacto direto com o seu mundo interno mostrou-me como é essencial oferecer espaços onde as crianças se possam expressar simbolicamente.

A diferença no tempo de realização entre crianças reforçou a importância da diferenciação pedagógica. Compreendi que devo ajustar o ritmo das propostas e permitir mais tempo quando necessário, de forma que todas as crianças possam expressar-se sem pressão e com conforto.

De um ponto de vista profissional, esta atividade ajudou-me a perceber melhor o meu papel como mediadora emocional. Senti que, mais do que conduzir a atividade, o essencial foi estar presente, ouvir, validar e ajudar as crianças a nomearem e interpretarem o que sentiam. Este tipo de experiência reforça a minha convicção de que a Educação Emocional deve ser uma dimensão transversal ao trabalho diário e não apenas um conjunto de atividades pontuais.

Em síntese, esta experiência não contribuiu apenas para o desenvolvimento emocional, social e expressivo das crianças, mas também para o meu próprio crescimento enquanto futura educadora. Permitiu-me consolidar práticas de observação, de escuta sensível e de mediação emocional que considero fundamentais na minha formação.

A criança T. na alegria desenhou-se a si e referiu que fica alegre “quando vou brincar no Benny e no Loki com os amigos”, na tristeza “quando um amigo tira um brinquedo”, na raiva “quando os pais se zangam comigo”, na aversão “dos animais pegajosos. As aranhas” e no medo “de ficar sozinho em casa”.



Figura 20 - Desenhos das emoções realizados por crianças

Fonte: Autora, 2025.

Avaliação da atividade:

A atividade superou as minhas expectativas, pois os desenhos alusivos às emoções foram bastante diversificados e claros, ou seja, as crianças conseguiram perceber de forma correta o que era pretendido fazer e conseguiram exteriorizar as emoções de maneira espontânea e criativa, demonstrando uma excelente compreensão e sensibilidade em relação aos sentimentos que estavam a representar.

Quanto à leitura da história, por esta ser um pouco extensa, tinha receio de que as crianças comessem a ficar impacientes e desmotivadas, mas acho que o mesmo não aconteceu, pois no momento do diálogo percebi que muitas crianças respondiam de forma acertada o que me leva a crer que estavam interessadas no que estavam a escutar.

Reflexão do dia 08 de janeiro de 2025

- Atividades de acolhimento;
- Leitura do livro “O livro das minhas emoções” de Stéphanie Couturier e tradução de Helena Romão;
- Organização de informação e exposição no quadro de técnicas de autorregulação e estratégias referentes às emoções apresentadas no livro e as utilizadas pelas crianças;
- Brincadeiras livres.

Nesta manhã, após as rotinas habituais e o preenchimento das tabelas de monitorização pelo chefe do dia, realizámos a leitura da história “O Livro das Minhas Emoções” (figura 21). Esta leitura revelou-se um momento muito participativo, pois as crianças foram convidadas a interagir com a personagem principal, ajudando a Ema a lidar com as suas diferentes emoções.



Figura 21 - Momento de Leitura

Fonte: Autora, 2025.

A história serviu como ponto de partida para uma reflexão conjunta sobre as emoções e as formas de lidar com elas. Após o momento de leitura, pedi às crianças que identificassem estratégias que utilizam para ultrapassar determinadas emoções. Algumas dessas estratégias foram retiradas da própria narrativa, enquanto outras surgiram espontaneamente das vivências das crianças.

À medida que as ideias iam surgindo, fui registrando no quadro as sugestões dadas (figura 22).

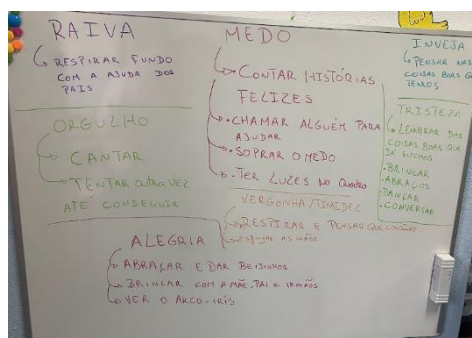


Figura 22 - Organização e exposição no quadro das ideias das crianças

Fonte: Autora, 2025.

Foi interessante observar que muitas das estratégias referidas revelam uma boa compreensão emocional e uma adequação à idade. Por exemplo, para lidar com a raiva, algumas crianças sugeriram “respirar fundo com a ajuda dos pais”, uma estratégia simples, mas eficaz, que demonstra já uma noção de autorregulação emocional. No caso do medo, mencionaram “contar histórias felizes” ou “ter luzes no quarto”, o que mostra uma capacidade de procurar conforto e segurança em situações que lhes provocam desconforto.

Relativamente à tristeza, as crianças sugeriram “lembrar das coisas boas”, “brincar”, “dançar” ou “dar abraços”, estratégias que evidenciam a importância que atribuem ao afeto e à relação com os outros para recuperar o bem-estar. Também surgiram respostas muito positivas relacionadas com emoções mais complexas, como o orgulho, em que indicaram “tentar outra vez até conseguir”, demonstrando persistência e consciência de esforço, ou a vergonha/timidez, em que mencionaram “respirar e pensar que consigo”, revelando uma tentativa de autoconfiança e autocontrole.

De uma forma geral, as estratégias apontadas foram bastante adequadas ao nível etário e mostram que as crianças estão a desenvolver competências emocionais significativas, nomeadamente a capacidade de reconhecer e nomear as emoções, bem como de procurar meios para lidar com elas de forma positiva.

Após esta reflexão conjunta, as crianças tiveram oportunidade de escolher livremente os cantinhos onde queriam brincar. Este momento de brincadeira espontânea foi importante para aliviar a concentração exigida pela atividade anterior e para permitir que expressassem, de forma natural, as emoções abordadas durante a manhã.

Em suma, esta atividade mostrou-se bastante enriquecedora, pois permitiu observar não só o conhecimento das crianças sobre as emoções, mas também a sua capacidade de encontrar soluções ajustadas e criativas para lidar com elas, reforçando o papel da educação emocional no desenvolvimento integral da criança.

A análise das estratégias mencionadas pelas crianças permite compreender o nível de desenvolvimento emocional em que se encontram e perceber de que forma já conseguem mobilizar recursos internos ou externos para lidar com diferentes emoções. De forma geral, as estratégias apresentadas revelam não só adequação à idade, mas também uma evolução significativa na capacidade de autorregulação e na identificação de necessidades emocionais.

Relativamente à raiva, a estratégia mais mencionada, “respirar fundo com a ajuda dos pais”, demonstra que as crianças já reconhecem que a calma pode ser retomada através de técnicas corporais simples. A respiração profunda é uma estratégia frequentemente trabalhada na literatura de educação emocional e ajusta-se às capacidades cognitivas e autorregulatórias desta faixa etária, reforçando a importância da modelação adulta.

No que diz respeito ao medo, estratégias como “contar histórias felizes” ou “ter luzes no quarto” revelam que as crianças procuram formas de conforto sensorial e emocional que lhes permitam enfrentar situações inseguras. Estas estratégias são adequadas à idade e mostram que as crianças conseguem identificar elementos externos que promovem segurança, tal como defendem as OCEPE ao valorizarem o ambiente como suporte emocional.

Para a tristeza, estratégias como “lembrar das coisas boas”, “dançar” ou “dar abraços” refletem a importância que as crianças atribuem ao afeto, ao movimento e ao brincar enquanto meios de recuperação do bem-estar. Estas respostas mostram que já identificam atividades que promovem a autorregulação emocional e compreendem, ainda que intuitivamente, que a tristeza se pode transformar através de experiências positivas e da proximidade com os outros.

Em relação ao orgulho, quando as crianças mencionam “tentar outra vez até conseguir”, evidenciam uma perceção precoce da persistência e do esforço, aspetos que se relacionam com a construção da autoeficácia. Esta estratégia é particularmente significativa, pois demonstra que já conseguem reconhecer emoções relacionadas com o sucesso e com a valorização pessoal, indo além das emoções básicas.

Relativamente à vergonha ou timidez, a estratégia “respirar e pensar que consigo” indica que algumas crianças já são capazes de antecipar emoções desconfortáveis e utilizar pensamentos positivos para lidar com elas. Esta resposta revela um início de desenvolvimento metacognitivo e demonstra sensibilidade para o autocontrolo e a autoconfiança.

De forma geral, as estratégias identificadas pelas crianças são coerentes, ajustadas e reveladoras de um desenvolvimento emocional saudável para esta idade. Mostram que a intervenção realizada, juntamente com as interações cotidianas e o papel da educadora, está a contribuir positivamente para a construção de competências de autorregulação. Além disso, esta reflexão permite-me, enquanto futura educadora, perceber melhor como adaptar futuras práticas: reforçar estratégias eficazes, clarificar outras menos realistas e apoiar as crianças que ainda demonstram maior dificuldade em identificar soluções para lidar com as suas emoções.

Avaliação da atividade:

Na minha opinião, a atividade foi positiva, uma vez que consegui que as crianças me respondessem e me apresentassem estratégias para lidar com as emoções.

Na parte inicial, a história ao ser interativa sinto que fui perdendo o interesse de algumas crianças, mas rapidamente a atenção voltava. Sinto que a maioria das crianças estavam motivadas e interessadas no momento da história.

A parte da organização de informação e exposição no quadro demorou mais tempo do que tinha pensado e as crianças estavam visivelmente cansadas de estarem sentadas, no entanto, interagiram sempre comigo e foram respondendo a tudo o que lhes era pedido.

Reflexão do dia 09 de janeiro de 2025

- Atividades de acolhimento;
- Poster “Como lidamos com as nossas emoções”;
- Brincadeiras livres.

Nesta manhã, após as rotinas habituais, as crianças puderam escolher livremente os cantinhos onde desejavam brincar, e algumas participaram na construção plástica do poster “Como lidamos com as nossas emoções” (figura 23), elaborado a partir das ideias que tinham surgido no dia anterior durante a conversa em grupo.

Foi muito interessante observar o envolvimento das crianças neste processo. A partir das frases registadas no quadro, elas identificavam de imediato o que queriam desenhar, revelando uma clara compreensão do significado de cada estratégia. Os desenhos resultantes mostraram-se bastante expressivos e ilustrativos, traduzindo de forma visual e criativa as emoções e as formas de lidar com elas. Este momento evidenciou a capacidade das crianças de transformar ideias abstratas em representações concretas, demonstrando compreensão, criatividade e sentido estético.

Mais tarde, quando o poster foi concluído e exposto, as crianças mostraram grande entusiasmo e orgulho pelo trabalho realizado em grupo. Este sentimento de pertença e valorização coletiva é fundamental, pois reforça a autoestima, o espírito de cooperação e a consciência de que o esforço conjunto resulta em algo significativo.

De uma forma geral, considero que esta atividade contribuiu para consolidar as aprendizagens do dia anterior, promovendo a reflexão sobre as emoções de forma lúdica e participativa. Além disso, possibilitou o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, enquanto fortaleceu a dinâmica de grupo e o sentido de colaboração entre as crianças.



Figura 23 - Construção plástica do poster "Como lidamos com as nossas emoções"

Fonte: Autora, 2025.

Avaliação da atividade:

Esta manhã foi mais de brincadeira, uma vez que na manhã anterior a informação sobre as emoções já tinha sido organizada e exposta, neste dia foi só criar o poster e como era um trabalho colaborativo, algumas crianças realizaram desenhos de forma a ilustrar o poster.

Considero que esta atividade foi bem-sucedida, uma vez que o objetivo da atividade era que as crianças expusessem as suas estratégias de autorregulação e não só, e isto as crianças fizeram-no.

Reflexão semanal:

A semana foi marcada por uma grande interação com as crianças, onde pude observar o desenvolvimento emocional delas e as suas reações frente a várias situações. A atividade sobre as emoções, que começou com a leitura da história e continuou com os desenhos, foi particularmente interessante, pois permitiu ver como as crianças identificam e exteriorizam as suas próprias emoções. As crianças demonstraram uma grande capacidade de reconhecer emoções, não só através dos desenhos, mas também das suas explicações. A variedade de respostas e as diferentes situações que elas associaram a cada emoção foram uma demonstração clara de como cada uma lida com os seus próprios sentimentos.

Este processo de identificação e expressão emocional pode ser relacionado com as ideias de John Dewey sobre a aprendizagem experiencial. Dewey (1938) defende que as experiências concretas são fundamentais para o desenvolvimento, pois as crianças ao se envolverem ativamente com o mundo, conseguem transformar as suas experiências em conhecimento. No caso da atividade sobre as emoções, ao explorar o tema de forma concreta, através de histórias e desenhos, as crianças puderam refletir sobre as suas próprias vivências emocionais, favorecendo a compreensão das mesmas.

O momento de criar o poster sobre como lidar com as emoções foi outro destaque da semana. Ao ser uma atividade colaborativa, as crianças não trabalharam apenas em conjunto, mas também refletiram e verbalizaram sobre as suas próprias estratégias de autorregulação emocional. Isto é algo que, na minha opinião, é fundamental no desenvolvimento social e emocional das crianças, pois permite que elas comecem a entender que têm o poder de lidar com as suas emoções de maneira saudável. De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento social e emocional das crianças é profundamente influenciado pelas interações sociais e pela linguagem. Ao verbalizarem as suas emoções e estratégias de autorregulação, as crianças não só aprendem a lidar com elas, mas também desenvolvem habilidades comunicativas essenciais para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Além disso, o facto de as crianças terem mostrado interesse e orgulho no poster que criaram é um reflexo do quanto o trabalho colaborativo pode estimular a autoestima e o sentimento de pertença a um grupo.

A atividade sobre o Dia de Reis também foi uma boa oportunidade para promover a aprendizagem cultural e social. Este tipo de atividade, que permite às crianças explorar tradições e valores culturais, ajuda-as a expandir seu entendimento do mundo, conforme proposto por Piaget (1952), que argumenta que o conhecimento é construído através da interação com o ambiente e com as experiências vividas.

De forma geral, a semana foi produtiva. As crianças demonstraram um grande interesse pelas atividades e mostraram-se dispostas a partilhar as suas emoções e a aprender novas formas de lidar com elas.

Reflexão do dia 13 de janeiro de 2025

- Atividades de acolhimento;
- Apresentação do projeto “Heróis da Fruta” e pintura de recursos (máscara dos super-heróis, passaporte, etc.)
- Brincadeiras livres.

Nesta manhã, tive a companhia da colega Carina Nunes para a atividade de rotação. À chegada à sala, realizámos as apresentações e, após o lanche matinal, as crianças reuniram-se no tapete para as rotinas habituais, momento que continua a revelar-se essencial para promover a organização e o sentimento de pertença ao grupo.

A Educadora apresentou de seguida o livro “A Zebra que não gostava de couves” (figura 24), de Filipa Coutinho, com ilustrações de Sofia Frazão. Apesar de não conhecer previamente esta história, considerei-a bastante pertinente para trabalhar com as crianças o tema dos gostos pessoais e da importância de experimentar novos alimentos, promovendo a aceitação da diferença e o respeito pelas preferências individuais. A leitura proporcionou um momento de partilha e reflexão, onde foi possível perceber como as crianças se identificam com o tema e expressam as suas próprias experiências em torno da alimentação.



Figura 24 - Leitura do livro " A Zebra que não gostava de couves"

Fonte: Autora, 2025.

Posteriormente, a Educadora explicou que iríamos receber a visita da Nutricionista Carina, o que gerou grande curiosidade e expectativa entre as crianças. Como a profissional se atrasou ligeiramente, a Educadora aproveitou para introduzir o projeto e questionar o grupo sobre qual desafio queriam realizar. A

escolha recaiu sobre o Desafio 5, que consiste em comer fruta de manhã, ao almoço e ao lanche, além de incluir sopa e alface nas refeições. Esta decisão coletiva foi bastante interessante, pois mostrou que as crianças já possuem alguma consciência sobre a importância de uma alimentação equilibrada e revelaram entusiasmo em participar num desafio relacionado com hábitos saudáveis.

Enquanto aguardavam, as crianças tiveram oportunidade de brincar livremente nos cantinhos, e em pequenos grupos foram chamadas para pintar as máscaras (figura 25). Estes momentos mais livres continuam a ser fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da socialização.

Quando a Nutricionista chegou, as crianças reuniram-se novamente no tapete e ouviram com atenção a carta que ela lhes trouxe, demonstrando curiosidade e envolvimento. O discurso da Nutricionista reforçou a importância dos bons hábitos alimentares, complementando de forma prática e atrativa o que já vinha sendo explorado no contexto da sala.

Na parte da tarde, as crianças continuaram as suas brincadeiras e terminaram as pinturas, encerrando o dia num ambiente tranquilo e de cooperação.

De forma geral, considero que esta atividade foi bastante significativa, pois permitiu articular a componente pedagógica com a educação para a saúde, abordando de forma lúdica e participativa a importância da alimentação saudável. Além disso, possibilitou observar o interesse das crianças por aprender mais sobre o tema e o impacto positivo da interdisciplinaridade entre a equipa educativa e a Nutricionista.



Figura 25 - Pintura dos desenhos de máscara " Heróis da Fruta"

Fonte: Autora, 2025.

Reflexão do dia 14 de janeiro de 2025

Durante esta manhã, realizei uma atividade de rotação e acompanhei a colega Mariana ao Centro Social Padres Redentoristas, onde tive a oportunidade de conhecer o contexto da sua sala de estágio, com crianças de três anos. À chegada,

a Mariana apresentou-me o espaço e fui observando as diferentes salas. A primeira impressão que tive foi o contraste entre esta instituição e o Centro Infantil Alberto Trindade, que é mais pequeno e familiar. Este primeiro contacto permitiu-me refletir sobre como o espaço físico pode influenciar a dinâmica e a organização pedagógica das salas.

Quando as crianças chegaram, mostraram grande curiosidade em relação à minha presença, o que é natural perante uma figura nova no grupo. Após as apresentações e o momento de acolhimento, com a canção do “bom dia”, a Mariana introduziu a atividade do dia, a releitura da história de um boneco de neve que coloca um saco de água quente na barriga. As crianças participaram com entusiasmo, especialmente quando lhes foi permitido explorar fisicamente o saco de água quente, o que promoveu uma aprendizagem sensorial significativa. Em seguida, realizaram uma atividade plástica com gelo colorido, que despertou grande interesse e envolvimento.

Enquanto a Mariana conduzia a atividade, tive oportunidade de interagir com outras crianças nos diferentes cantinhos. Este momento foi muito enriquecedor, pois permitiu-me observar o comportamento típico das crianças desta faixa etária: são muito expressivas, curiosas e afetivas, mas também apresentam maior dificuldade em partilhar brinquedos e em resolver conflitos. Observei várias situações em que surgiram desentendimentos, geralmente relacionados com a posse de brinquedos, o que resultava em choro ou pedidos imediatos de ajuda ao adulto.

Esta observação levou-me a refletir sobre o papel fundamental do educador na mediação destes conflitos e na promoção da aprendizagem socioemocional. Aos três anos, as crianças ainda estão a desenvolver competências de autorregulação, empatia e negociação, pelo que é essencial que o adulto intervenha com paciência, ajudando-as a reconhecer as suas emoções e as dos outros, e a encontrar soluções pacíficas.

Tive ainda a oportunidade de acompanhar as crianças no recreio, onde se verificaram dinâmicas semelhantes: momentos de brincadeira cooperativa alternavam com pequenas disputas. Estes episódios, embora desafiantes, são naturais e fazem parte do processo de socialização e de construção da autonomia.

Mais tarde, participei no momento de sesta, ajudando as educadoras a deitar e acalmar as crianças. Este foi um momento tranquilo que me permitiu observar o cuidado, a rotina e a afetividade que caracterizam este período do dia.

No período da tarde, regresssei ao Centro Infantil Alberto Trindade, onde acompanhei as crianças nas brincadeiras livres e na conclusão de algumas atividades.

De forma geral, esta experiência foi bastante enriquecedora, pois permitiu-me observar diferentes realidades educativas e compreender melhor as

especificidades do desenvolvimento infantil aos três anos. Reforcei a importância da mediação afetiva e da consistência nas rotinas, bem como a necessidade de promover momentos de exploração sensorial e de expressão criativa, que contribuem significativamente para o desenvolvimento global da criança.

A observação realizada durante esta rotação permitiu-me aprofundar a compreensão sobre as necessidades e características das crianças de três anos, bem como sobre o papel do educador na organização e condução das rotinas diárias. Apesar de ter acompanhado a colega Mariana num contexto diferente daquele onde costumo estagiar, pude reconhecer aspetos comuns e refletir sobre como a organização do espaço, a dinâmica do grupo e as escolhas pedagógicas influenciam diretamente o comportamento e a participação das crianças.

A forma como as crianças exploraram o saco de água quente e o gelo colorido mostrou-me, mais uma vez, a importância da exploração sensorial nesta faixa etária. Percebi que propostas simples, mas ricas em estímulos, captam facilmente a atenção e promovem aprendizagens significativas. Do mesmo modo, o interesse demonstrado pelas crianças durante a releitura da história reforçou a relevância da literatura infantil na estruturação da rotina e na construção de momentos de partilha.

As várias situações de conflito observadas, sobretudo relacionadas com a posse de brinquedos, levaram-me a refletir sobre a importância da mediação adulta. Nesta idade, as crianças ainda estão a desenvolver competências de autorregulação e de empatia, o que torna fundamental a intervenção do educador para orientar, modelar linguagem e ajudar a encontrar soluções ajustadas. Este contato direto com outro grupo permitiu-me alargar a minha visão sobre diferentes formas de gerir conflitos, reconhecer sinais de necessidade de apoio e identificar estratégias possíveis para promover interações mais harmoniosas.

Outro aspeto que valorizei foi a importância da rotina de sesta, momento em que pude observar o cuidado, a calma e a consistência que este período exige. Esta observação reforçou a ideia de que o bem-estar emocional das crianças depende também da forma como os momentos de descanso são preparados e acompanhados.

De forma global, esta rotação permitiu-me enriquecer a minha prática, observar diferentes estilos de organização pedagógica e reconhecer como cada educador adapta a sua intervenção ao contexto e às características do grupo. Senti que esta experiência contribuiu para o meu crescimento profissional e para a construção de um olhar mais consciente, atento e flexível sobre a educação de infância.

Reflexão do dia 15 de janeiro de 2025

- Atividades de acolhimento;
- Leitura da história “Acreditar” de Chris Saunders

- Curiosidades sobre o animal preguiça e pequenos vídeos alusivos ao animal;
- Brincadeiras livres.

Neste dia, tive a oportunidade de ser acompanhada pela Carolina na realização da sua atividade de rotação. Assim que chegámos à sala, as crianças mostraram-se muito curiosas e entusiasmadas por conhecê-la. Após as apresentações e o lanche matinal, reunimo-nos no tapete para dar início às atividades.

Mostrei às crianças o livro “Acreditar”, de Chris Saunders (figura 26), uma história que já lhes tinha sido lida anteriormente, mas que despertou novamente o interesse do grupo, sobretudo das crianças que tinham estado ausentes na primeira leitura. Durante a leitura, fui colocando questões, às quais responderam com atenção e entusiasmo, demonstrando uma boa compreensão da narrativa.



Figura 26 - Leitura da história "Acreditar"

Fonte: Autora, 2025.

De seguida, realizei uma breve exploração oral da história e questionei o grupo sobre a personagem principal. As crianças identificaram corretamente a preguiça, o que me permitiu introduzir um novo momento de aprendizagem: a exploração do animal em si. Li algumas curiosidades sobre a preguiça e, a partir daí, surgiu naturalmente o interesse em conhecer o local onde este animal vive. Utilizei o mapa-mundo (figura 27) para situar a América do Sul e a Europa, e as crianças participaram ativamente, localizando Portugal e percebendo as distâncias entre os continentes.



Figura 27 - Exploração do Mapa Mundo

Fonte: Autora, 2025.

Posteriormente, deixei que explorassem um globo terrestre ilustrado, o que tornou o momento mais dinâmico e concreto. As crianças procuraram entusiasmadas a imagem da preguiça e mostraram grande curiosidade. Para complementar este momento, recorri a pequenos vídeos sobre o animal, uma sugestão da Professora Cátia que considerei bastante enriquecedora, pois permitiu consolidar visualmente o que tinha sido abordado oralmente.

A atividade revelou-se muito positiva, pois as crianças mantiveram-se envolvidas e participativas, demonstrando interesse genuíno pela temática e ampliando o seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia. Além disso, foi uma boa oportunidade para trabalhar a observação, a curiosidade e a atenção, de forma lúdica e significativa.

Por fim, após a atividade e o momento de brincadeira nos cantinhos, reuni-me com a Educadora cooperante, a Professora Cátia e a colega Carolina para fazermos um balanço do estágio. Este momento de partilha foi igualmente importante, permitindo refletir sobre o percurso desenvolvido e as aprendizagens adquiridas.

Avaliação da atividade:

A manhã correu bem, e consegui realizar o que planeei com sucesso. A leitura do livro “Acreditar” gerou uma boa interação com as crianças, que de imediato demonstraram interesse ao responder às perguntas e a participar na exploração oral da história. A preguiça despertou a curiosidade, e a utilização do Mapa do Mundo e do globo terrestre ajudou a realizar a explicação sobre a localização geográfica da América.

Os vídeos complementaram as informações de forma dinâmica e reforçaram a aprendizagem de forma visual e também auditiva, quando as crianças ouviram o som que o animal faz.

Em geral, as crianças estavam empenhadas e participaram ativamente na atividade, o que permitiu integrar várias áreas de aprendizagem de forma eficaz.

Reflexão do dia 16 de janeiro de 2025

- Atividades de acolhimento;
- Percurso de educação física (Vamos ser preguiças!)
- Brincadeiras livres.

A manhã começou com o habitual lanche matinal. Depois, explicámos às crianças que, em vez de irmos para o tapete, iríamos para o ginásio. As crianças demonstraram uma grande curiosidade e alegria.

Ao chegar à sala Brinca Brincando, as crianças mostraram-se muito curiosas ao ver o percurso que lá se encontrava. Em primeiro lugar, realizaram o aquecimento, e em seguida expliquei-lhes que teriam de imitar os movimentos das preguiças.

A proposta de imitar o movimento das preguiças (figura 28) foi muito divertida, e as crianças adoraram explorar diferentes formas de se mover, imitando a lentidão e os gestos do animal. Além de promover a atividade física, esta atividade estimulou a imaginação e a coordenação motora.



Figura 28 - Percurso de educação física (imitar movimentos da preguiça)

Fonte: Autora, 2025.

Foi interessante ver como estavam empenhados em realizar a atividade da preguiça, mas logo em seguida pediram para fazermos um jogo mais movimentado. Algumas até sugeriram que repetíssemos o aquecimento, mas, no final, as crianças correram livremente durante algum tempo. Desta forma, após o percurso de educação física, as crianças tiveram um tempo para brincadeiras livres. Durante este momento, observei e interagi com elas, acompanhando os diferentes jogos e a forma como socializam entre si. Para finalizar, fizemos alguns exercícios de alongamento e, após isso, regressámos à sala (figura 29).



Figura 29 - Exercícios de alongamento

Fonte: Autora, 2025.

De volta à sala, as crianças reuniram-se no tapete e realizaram as rotinas habituais de acolhimento.

Neste dia, uma criança trouxe para a escola uma capivara de peluche e pediu se podia apresentá-la aos amigos. Assim, o fez. Depois de todos explorarem o boneco, as crianças jogaram alguns jogos coletivos com o objeto, como o "telefone estragado", a "capivara quente" e também o jogo do lenço (figura 30).



Figura 30 - Jogo do lenço

Fonte: Autora, 2025.

Seguiu-se um momento especial: a Educadora pediu às crianças que se sentassem viradas para nós e foi buscar um livro. Era um livro com desenhos feitos carinhosamente pelas crianças para me oferecerem. Fiquei muito feliz e comovida com o gesto, pois, durante três meses, fiz parte das rotinas deste grupo e este ciclo estava a acabar. Foi um gesto muito bonito, repleto de afeto e significado, que ficará guardado na minha memória.

Em seguida, expliquei às crianças que também tinha um miminho para lhes dar e fui buscá-lo (figura 31).



Figura 31 - Oferta de um livro para as crianças do grupo de 5 anos

Fonte: Autora, 2025.

Aproveitei o restante tempo para viver e partilhar os momentos que tanto as crianças como a Educadora, a Educadora Social e as auxiliares me proporcionaram. Foi um momento de despedida desta Instituição que me acolheu tão bem e onde fui tão feliz!

Avaliação da atividade:

Na minha opinião a atividade foi muito positiva, pois proporcionou às crianças momentos de aprendizagem, diversão e interação. O objetivo de promover a atividade física foi alcançado, pois as crianças participaram com entusiasmo no aquecimento e na imitação dos movimentos das preguiças. Esta proposta não só estimulou a coordenação motora, mas também a imaginação, já que as crianças se divertiram ao explorar diferentes formas de locomoção, no aquecimento.

Na planificação tinha pensado e planeado que as crianças andassem em cima do banco sueco e se tentassem equilibrar e com as cordas as crianças rastejassem a Educadora sugeriu-me trocar as atividades, ou seja, rastejarem no banco e manterem o equilíbrio nas cordas e assim o fiz e sinto que foi uma sugestão bastante enriquecedora e que agora analisando faz mais sentido ser assim, uma vez que existem algumas crianças que apresentam dificuldades motoras e estas atividades ajudaram a melhorar e a trabalhar algumas habilidades motoras.

Durante o percurso no ginásio e nas brincadeiras livres, as crianças socializaram entre si e tiveram a oportunidade de interagir de maneira criativa.

No geral, a atividade teve um impacto muito positivo, favorecendo o desenvolvimento físico das crianças.

Reflexão semanal:

Esta semana foi repleta de atividades que permitiram às crianças explorar e aprender de forma divertida e significativa.

A visita da nutricionista foi muito enriquecedora, e as crianças participaram ativamente na escolha do desafio 5, que incentivava a inclusão de frutas e legumes nas refeições.

No dia seguinte, a leitura de "Acreditar" despertou grande interesse nas crianças. A história sobre a preguiça foi seguida de uma exploração do Mapa do Mundo, onde localizamos a América do Sul e as crianças puderam aprender mais sobre o habitat desse animal. Os vídeos que mostrei complementaram a aprendizagem de forma divertida e visual, mantendo as crianças empenhadas e curiosas.

No dia 16, realizámos uma atividade física no ginásio onde as crianças imitaram os movimentos lentos das preguiças. Esta atividade foi muito divertida e permitiu que as crianças se expressassem fisicamente, ao mesmo tempo em que promovia a coordenação motora. A proposta de brincar livremente depois da atividade foi muito bem recebida, e as crianças tiveram a oportunidade de socializar e interagir com os colegas.

Para finalizar, um momento especial aconteceu quando uma criança trouxe uma capivara de peluche para a escola, o que gerou muitos momentos de diversão e interação entre as crianças. Também recebi um livro feito pelas crianças como presente de despedida, o que me emocionou profundamente, pois este gesto mostrou o carinho e a amizade que construímos ao longo destes três meses.

Em geral, a semana foi muito positiva. As crianças participaram ativamente e mostraram grande entusiasmo nas atividades propostas.

1.4. Reflexão global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Durante o meu estágio na sala das crianças de 5 anos do Centro Infantil Alberto Trindade, tive a oportunidade de aprender imenso sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância desta fase na vida das crianças. Aos 5 anos, as crianças começam a consolidar muitas das competências fundamentais para a sua futura aprendizagem, e foi muito enriquecedor observar este processo de crescimento e transformação. Nesta fase, as crianças começam a ganhar maior autonomia, desenvolvem as suas competências sociais e emocionais, e preparam-se para a transição para o 1º ciclo.

O ambiente do Jardim de Infância teve um impacto muito positivo na minha compreensão sobre como o contexto educativo pode influenciar o desenvolvimento das crianças. Pude ver como a organização do espaço e as atividades propostas contribuem para criar um ambiente estimulante e seguro, que favorece o crescimento das crianças.

Ao planear as atividades, tive o cuidado de adaptá-las aos interesses e às necessidades de cada criança, criando momentos de aprendizagem que fossem ao mesmo tempo desafiantes e divertidos.

Os registos que fui fazendo ao longo do estágio foram essenciais para me ajudar a refletir sobre as minhas práticas e a acompanhar o desenvolvimento das crianças. Estes momentos de reflexão permitiram-me ajustar as atividades, melhorar as minhas abordagens e compreender melhor as necessidades do grupo e de cada criança em particular.

Ao chegar ao final do estágio, sinto-me profundamente grata por ter tido a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças de perto e de poder contribuir para o seu crescimento. Trabalhar com crianças de 5 anos foi uma experiência muito rica, e cada momento foi uma oportunidade para aprender e evoluir enquanto futura Educadora.

Durante estes três meses, aprendi imenso e agradeço todos os ensinamentos que a Educadora Lena me proporcionou. A sua dedicação, paciência e carinho fizeram toda a diferença no meu processo de aprendizagem. Sou muito grata por tudo o que aprendi e pela forma como me motivou a crescer, tanto a nível pessoal como profissional.

Capítulo II– Contextualização e Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

A PES no 1.º CEB decorreu ao longo do período de 25 de fevereiro a 5 de junho de 2025, com interrupções correspondentes às férias de Carnaval e Páscoa, na Escola Básica Cidade de Castelo Branco. Durante este período, tive oportunidade de observar, planear, implementar e refletir sobre experiências educativas com um grupo de crianças do 1.º ano, seguindo as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as planificações do agrupamento e os conteúdos dos manuais escolares, de forma a garantir que os alunos atingissem os objetivos definidos a nível nacional.

1.1. Enquadramento da Prática

A calendarização da prática foi organizada em dois momentos principais: um período inicial de observação, seguido de um período de intervenção pedagógica, no qual foram implementadas atividades estruturadas segundo as orientações do agrupamento e os conteúdos curriculares. O horário da prática e a distribuição das atividades permitiram um acompanhamento sistemático do grupo e a integração progressiva das aprendizagens previstas.

O horário da prática encontra-se na tabela 3.

Tabela 3 – Horário da PES 1ºC

Fonte: Autora, 2025.

Dias da semana	Manhã	Tarde
Terça-feira	09:00h até 12:00h	13:30h até 15:30h
Quarta-feira	09:00h até 12:00h	13:30h até 15:30h
Quinta-feira	09:00h até 11:00h	13:30h até 17:00h

1.1.1. Caracterização do contexto educativo

Castelo Branco é uma cidade do interior de Portugal onde a economia se organiza principalmente em torno dos serviços e da atividade industrial. Apesar de ser uma cidade de dimensão reduzida, comparando com grandes metrópoles, dispõe de uma rede sólida de serviços públicos, comércio tradicional e algum dinamismo industrial, com a agricultura e a agroindústria ainda a assumirem um papel de destaque. Nos últimos anos, tem-se verificado a chegada de várias famílias migrantes, sobretudo provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e de países do sul asiático, o que trouxe novas exigências às escolas, particularmente no que diz respeito à integração e ao ajustamento curricular às necessidades de alunos com percursos e culturas distintas.

Do ponto de vista social, existem desequilíbrios notórios, com muitas famílias a viverem em contextos económicos frágeis e a dependerem de apoios sociais. Esta realidade tende a limitar o acesso dos alunos a experiências culturais e educativas mais amplas, tornando mais difícil o combate às desigualdades.

Apesar deste cenário, o Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco (AENACB) tem à sua disposição um conjunto significativo de recursos locais que podem ser aproveitados para tornar o processo educativo mais diversificado e enriquecedor. As bibliotecas, tanto a municipal como as escolares, oferecem condições para incentivar a leitura e apoiar o estudo autónomo. A presença do Instituto Politécnico na cidade representa uma oportunidade para criar parcerias e desenvolver projetos educativos em articulação com o ensino superior. No campo cultural, os museus e centros culturais disponíveis, como o Museu Cargaleiro, o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o Museu da Seda ou o Centro de Cultura Contemporânea, constituem espaços privilegiados para o contacto direto com a arte, a história e a criatividade, ajudando os alunos a desenvolverem competências mais amplas.

As infraestruturas desportivas, como o Estádio Municipal, as piscinas e os vários pavilhões, possibilitam a prática regular de atividades físicas, tão importantes para o equilíbrio físico e emocional dos jovens. Além disso, o agrupamento mantém ligações com entidades locais como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Juntas de Freguesia, associações empresariais e a Câmara Municipal, com quem desenvolve projetos orientados para a inclusão e o apoio ao percurso formativo dos alunos.

Assim, mesmo num território marcado por desafios sociais e económicos, é possível criar uma rede de oportunidades que promova o sucesso escolar e contribua para o crescimento pessoal, social e cultural das crianças e jovens, ajudando-os a tornarem-se cidadãos ativos, conscientes e envolvidos na sociedade.

1.1.2. O agrupamento e a escola

O AENACB integrou, no período de referência, vários estabelecimentos de ensino, abrangendo desde o pré-escolar até o ensino secundário e profissional. Este agrupamento incluiu a Escola Secundária Nuno Álvares (3.º ciclo, ensino secundário e profissional), a Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos (1.º, 2.º e 3.º ciclos), a Escola Básica e Jardim de Infância Cidade de Castelo Branco (pré-escolar e ensino básico), a Escola Básica Nossa Senhora da Piedade (1.º ciclo), a Escola Básica e Jardim de Infância da Boa Esperança (pré-escolar e 1.º ciclo), a Escola Básica e Jardim de Infância de Malpica do Tejo (pré-escolar e 1.º ciclo) e a Escola Básica e Jardim de Infância dos Escalos de Baixo

disponibilizando serviços de apoio psicológico, psicopedagógico, mediação comportamental e educativa, orientação vocacional, entre outros. Paralelamente, implementaram-se medidas de suporte às necessidades dos alunos, incluindo mais de 100 estudantes abrangidos por medidas universais, seletivas e adicionais, e funcionou uma Unidade de Apoio Especializado para alunos com multideficiência na Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos.

Escola Básica Cidade de Castelo Branco

A Escola Básica Cidade de Castelo Branco pertence ao AENACB e destaca-se pelas excelentes condições ao nível das infraestruturas. Merece especial menção a criação de um novo edifício, resultado da iniciativa da Câmara Municipal, que acolhe a Educação Pré-Escolar e várias turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola oferece os seguintes níveis de ensino: Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, a escola conta, atualmente, com duas turmas de 1.º ano, duas de 2.º ano, além de turmas de 3.º e 4.º anos. A estagiária irá acompanhar a turma do 1.º A durante o período previsto para a Prática de Ensino Supervisionada. Esta turma é constituída por 23 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

O recinto escolar organiza-se em três blocos principais, que incluem salas de aula, instalações sanitárias, biblioteca, papelaria, bar para alunos e docentes, laboratórios e gabinetes destinados aos diferentes órgãos de gestão. Existe, ainda, um edifício independente que acolhe o refeitório, bem como um pavilhão gimnodesportivo e vastas áreas exteriores para recreação e socialização.

Algumas turmas do 1.º Ciclo encontram-se instaladas num edifício específico, com dois andares, enquanto certas turmas de 3.º e 4.º anos já se encontram noutro bloco. Este edifício dispõe também de uma sala multifuncional (conhecida na comunidade educativa como “ginásio”), sanitários, cacifos e uma zona destinada a refeições ligeiras. No mesmo espaço, está localizada a área reservada à Educação Pré-Escolar.

1.1.3. A turma

A turma em análise era composta por 23 alunos, dos quais 11 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Predominaram os alunos de nacionalidade portuguesa (19), existindo ainda dois alunos brasileiros, um aluno angolano e um aluno indiano. A maioria dos alunos já se conhecia desde o ensino pré-escolar, tendo transitado, na sua maioria, do Pré-Escolar da Escola Cidade de Castelo Branco para o 1.º ciclo. Em termos de idade, a maioria dos alunos tinha 7 anos.

Quanto aos encarregados de educação, as mães apresentaram idades concentradas entre os 32 e os 37 anos, com uma média de 37 anos, enquanto os pais se situaram maioritariamente entre os 38 e os 44 anos, com uma média de 41 anos. A maioria das mães exerceu funções no setor terciário, representando 81%, desempenhando profissões como supervisora, assistente social, GNR, educadora, administrativa, bancária, enfermeira, lojista ou animadora sociocultural. Apenas

uma mãe trabalhou no setor secundário, como operária fabril, e não se registaram mães a trabalhar no setor primário ou em situação de desemprego. Entre os pais, também predominou o setor terciário (73%), com ocupações como motorista, topógrafo, técnicos de diversas áreas, Guarda Nacional Republicana, engenheiro eletrónico, enfermeiro, empresário ou chefe de loja. Três pais exerceram funções no setor secundário e dois encontravam-se em situação de desemprego ou reforma por invalidez.

Relativamente à constituição familiar, a maioria dos alunos tinha um irmão, cinco alunos não tinham irmãos e outros cinco possuíam dois ou mais irmãos. A turma revelou-se heterogénea, com ritmos de aprendizagem variados. Desde o início do ano letivo, alguns alunos evidenciaram uma evolução positiva, embora se tenham registado casos de dificuldades persistentes, sobretudo nas áreas da leitura e da Matemática. Três alunos beneficiaram de medidas universais, apresentando desempenhos negativos em Português e Matemática no primeiro período.

Entre os casos sinalizados, destacou-se uma aluna acompanhada pelo serviço de Psicologia da Unidade Local de Saúde de Castelo Branco, onde recebeu apoio pedagógico individualizado para aferir necessidades específicas. Alguns alunos apresentaram dificuldades motoras, nomeadamente no recorte e na pintura dentro dos limites definidos. Em termos de atenção e comportamento, verificou-se uma tendência à distração na maioria dos alunos, seja com materiais escolares ou com estímulos externos, destacando-se uma aluna mais irrequieta, com dificuldade em permanecer concentrada por longos períodos.

Quanto à assiduidade e pontualidade, os alunos compareceram, de forma geral, pontualmente às aulas, embora existissem algumas exceções. Em termos comportamentais, predominou uma postura cooperante, com respeito mútuo e espírito de ajuda. Contudo, alguns alunos revelaram imaturidade, manifestando comportamentos inadequados e distrações durante as atividades, incluindo brincadeiras com o material escolar. Registou-se ainda um episódio isolado de indisciplina grave, envolvendo a agressão física de um aluno à professora de Educação Musical.

Relativamente à participação em sala de aula, mais de metade da turma mostrou-se ativa nas atividades propostas, embora cerca de cinco alunos necessitassem de solicitação direta para se envolverem. As disciplinas mais apreciadas foram Educação Física e Educação Artística, devido às suas componentes práticas e criativas, nas quais os alunos demonstraram entusiasmo, interesse e empenho, partilhando e explicando os trabalhos realizados.

No que respeitou às atividades extracurriculares, a adesão foi, de modo geral, reduzida, à exceção da Atividades Extracurriculares de Expressão Plástica, realizada às quintas-feiras de manhã, que registou maior participação, possivelmente devido ao horário favorável.

1.2. Instrumentos de Planificação

Na construção das Unidades Didáticas (UD), foram desenvolvidos dois tipos de instrumentos: um direcionado ao professor e outro ao aluno.

O instrumento do professor inclui a planificação geral da unidade, a organização das aulas por áreas curriculares, estratégias de ensino, roteiros de ensino e aprendizagem, e critérios de avaliação. Este instrumento assegura a coerência pedagógica e o acompanhamento sistemático das aprendizagens.

O instrumento do aluno, designado por Guião de Aprendizagem do Aluno, era distribuído semanalmente e apresentava desafios relacionados com as diferentes áreas curriculares. Este guião tinha uma vertente lúdica e visualmente apelativa, promovendo a motivação e a autonomia do aluno, além de incluir momentos de autoavaliação para fomentar a reflexão sobre o próprio progresso.

A seguir, apresentamos um exemplo prático dos instrumentos desenvolvidos no âmbito de uma Unidade Didática. Este exemplo permite compreender, de forma detalhada, como foi pensada e estruturada a sua construção, bem como a articulação entre os diferentes componentes: planificação do professor, organização das aulas por áreas curriculares e o Guião de Aprendizagem do Aluno. A análise deste caso específico evidencia a intencionalidade pedagógica subjacente a cada decisão e a forma como os instrumentos foram concebidos para promover aprendizagens significativas, integradas e centradas no aluno.

1.2.1 Exemplo de uma Unidade Didática

A conceção de uma UD começa com a criação da sua capa, que deve incluir elementos identificativos relativos à instituição onde será lecionada e aos autores responsáveis pela sua elaboração. Adicionalmente, é essencial a inserção do título, da data de aplicação e ilustrações temáticas, que enriqueçam a apresentação visual e contextualizem o conteúdo, conforme exemplificado na figura 33.

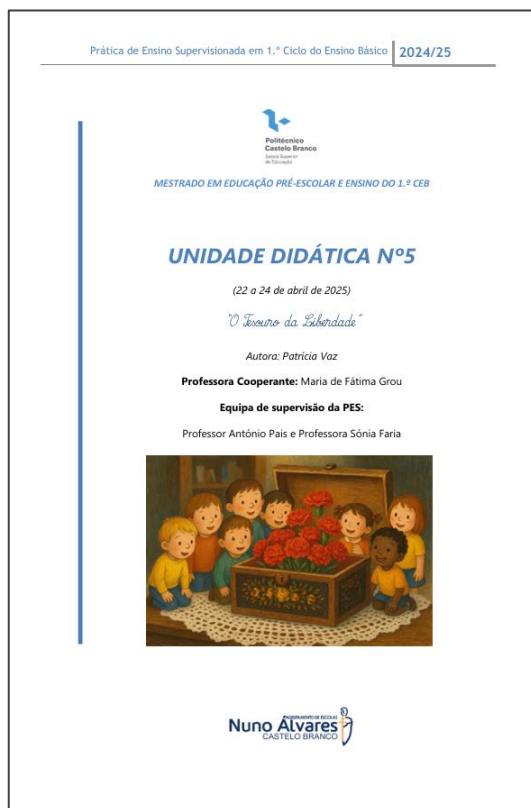


Figura 33 - Capa da UD 5

Fonte: Autora, 2025.

A Unidade Didática (UD) 5 intitulada “O Tesouro da Liberdade” foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, com uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O elemento integrador (figura 34) desta unidade foi o baú, associado à ideia de tesouro e aos cravos vermelhos, símbolo da Revolução do 25 de Abril.

No início, senti alguma dificuldade em encontrar um elemento integrador que realmente fizesse sentido para os alunos. Queria que despertasse o interesse genuíno dos alunos e que estabelecesse uma ligação com aquilo que já conheciam ou sentiam. Foi aí que o cravo se destacou, não só pela carga histórica, mas pela reação imediata das crianças: havia curiosidade, entusiasmo e até orgulho. Ao longo da unidade, do interior do baú iam surgindo pistas que conduziam os alunos

à descoberta dos diferentes conteúdos curriculares, despertando a sua curiosidade e promovendo uma aprendizagem mais significativa.



Figura 34 - Elemento integrador da UD5

Fonte: Autora, 2025.

A seleção das Aprendizagens Essenciais teve como base a articulação entre os conteúdos das diferentes áreas (figura 35):

-Português: leitura e compreensão de texto poético, identificação de palavras com os padrões “ce”, “ci”, “ça”, “ço”, “çu”, produção de frases e textos curtos com base em imagens;

-Matemática: contagem progressiva até 70, representação de números no quadro posicional, resolução de problemas com adição e subtração;

-Estudo do Meio: Seres vivos e materiais terrestres, noção de liberdade e de democracia, símbolos nacionais;

-Expressão Artística: criação de cravos em expressão plástica e canções relacionadas com o 25 de Abril.

A planificação procurou garantir ainda coerência entre objetivos, conteúdos e atividades, de forma a manter a unidade como um todo com sentido, motivador e ligado ao quotidiano dos alunos.

03. 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	O aluno deve ser capaz de: - Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivos. - Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento.	Distinguir seres vivos de materiais terrestres.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
LEITURA-ESCRITA	O aluno deve ser capaz de: - Conhecer o padrão ortográfico ce, ci - Escrever palavras com ce ou ci, isoladas ou em contexto de frase.	- Leitura expressiva, por parte da professora, do texto: "Cenouras assustadas" de Aaron Reynolds e "o gato de louca" de Alvaro Macabães. - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das sílabas. - Análise textual através de questionamento oral. - Explorir o texto partilhando ideias e sentimentos. - Exploração do poema: "Um Tesouro" de Joana Gonçalves.	Conhecedor/ sabedor/ cultor/ informado (A, B, G, I, J); Sistematizador/ organizador
ORALIDADE	- Conhecer o padrão ortográfico ca, co, cu - Escrever palavras com ca, co, cu, isoladas ou em contexto de frase. - Ler e escrever frases simples. - Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos; - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).	- Leitura feita pela professora, do poema "Um Tesouro" de Joana Gonçalves. - Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das sílabas. - Análise textual através de questionamento oral. - Explorir o texto partilhando ideias e sentimentos. - Exploração do poema: "Um Tesouro" de Joana Gonçalves.	(A, B, C, I, J) Respeitador da diferença do outro (A, B, E, F, H)
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). - Antecipar os temas com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	- Ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem deduzir significados, perguntar e observar semelhanças entre palavras.	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
NÚMEROS USOS DO NÚMERO NATURAL	O aluno deve ser capaz de: - Ler e representar os números de 61 a 70. - Comparar e ordenar números naturais, de forma crescente e decrescente. - Estimar o número de objetos de um dado conjunto pelo menos até 70, explicar as suas razões, e verificar a estimativa realizada através de contagem organizada.	- Promover a representação dos números através de diferentes representações (Exemplo: materiais estruturados, recortes pictóricos, algarismos, retas graduadas de 1 em 1, de 5 em 5, de 10 em 10 e retas não graduadas). Pedir aos alunos justificações sobre as suas opções. - Realizar contagens e representar números, utilizando materiais diversificados, não estruturados (como tampas ou feijões) e estruturados (que pode	A, B, C, D, E, F

Educação Física			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
JOGO	O aluno deve ser capaz de: - Praticar o jogo, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características deste jogo.	- Associar a prática da escrita e da pronúncia correta de palavras com a letra "S" a uma dinâmica de movimento e cooperação.	Criativo/ Expressivo (A, C, D, J)
Educação Artística			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	O aluno deve ser capaz de: - Explorar e investigar das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários).	- Criação de cravos.	Conhecedor/ sabedor/ cultor/ informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J)
Cidadania e desenvolvimento			
Organizador / Domínio	Aprendizagens esperadas	Ação estratégica de ensino transversal	

Figura 35 - Seleção do Conteúdo Programático

Fonte: Autora, 2025.

As atividades da unidade foram organizadas em Roteiros de Percursos de Ensino e Aprendizagem (figura 36), concebido como um documento orientador do professor. Para além de explicitar a ação estratégica e os produtos de aprendizagem esperados, este instrumento permite assegurar a continuidade pedagógica: caso o professor não possa estar presente, qualquer outro profissional poderá, a partir do roteiro, orientar a sessão de forma autónoma e fiel à planificação prevista.

Cada percurso foi estruturado de forma sequencial e intencional, promovendo a articulação entre áreas curriculares e garantindo uma progressão lógica e significativa das aprendizagens. As tarefas propostas desenvolvem-se num equilíbrio entre momentos de descoberta, exploração, sistematização e expressão, respeitando os ritmos individuais e valorizando a participação ativa dos alunos.

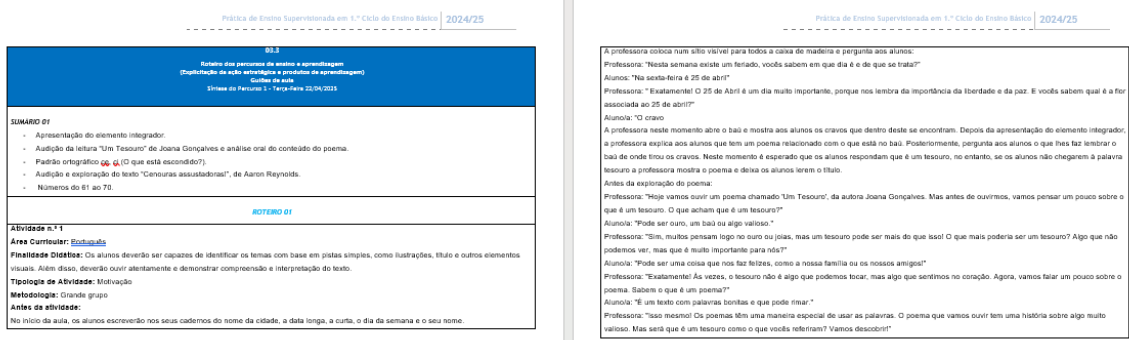


Figura 36 - Desenvolvimento da Unidade Curricular

Fonte: Autora, 2025.

1.2.2. Guião de aprendizagens do aluno

O guião de aprendizagens do aluno é um instrumento pedagógico que organiza e orienta o percurso de aprendizagem ao longo da UD. A sua principal finalidade é envolver ativamente o aluno no processo educativo, permitindo-lhe acompanhar, refletir e participar na construção do seu próprio percurso de aprendizagem. Logo na capa do guião estão presentes os elementos fundamentais: o nome do aluno, a data, a escola, o título da unidade “O Tesouro da Liberdade” e uma breve introdução motivadora sobre o que se irá trabalhar (figura 37). Nesta unidade em particular, os alunos foram desde logo informados de que iriam falar, ler, escrever, calcular, observar e pintar sobre cravos e liberdade, criando uma expectativa positiva em torno da temática.

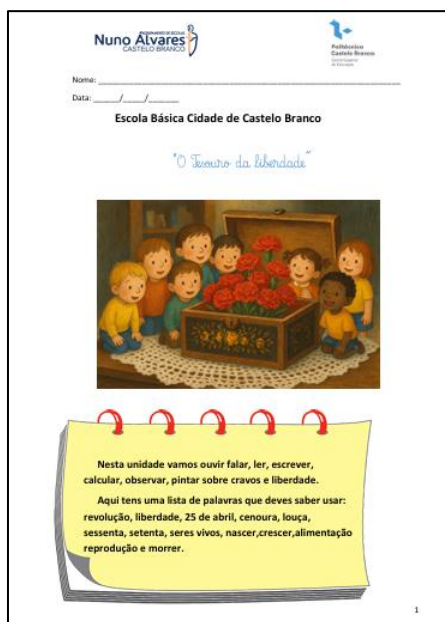


Figura 37 - Capa do Guião de Aprendizagem

Fonte: Autora, 2025.

Estas atividades foram desenhadas com um grau de dificuldade ajustado, visualmente apelativas e em sintonia com as Aprendizagens Essenciais. Além disso, o guião inclui uma lista de palavras-chave, como “liberdade”, “25 de abril”, “revolução”, “seres vivos”, “nascer”, “crescer” e “alimentação”, que ajudaram a consolidar conceitos ao longo das sessões.

O guião está dividido por desafios, organizados de acordo com as áreas curriculares (figura 38):

Em Português, foram propostas palavras cruzadas relacionadas com o 25 de Abril e a Revolução dos Cravos, permitindo consolidar vocabulário específico e padrões ortográficos com “ce”, “ci” e “ç”;

Em Matemática, uma atividade de resolução de problemas recorreu a imagens de flores com valores simbólicos, promovendo o cálculo e a compreensão de operações;

Em Estudo do Meio, os alunos foram convidados a identificar seres vivos, a partir de imagens.

Desafio 1

1. Completa as palavras cruzadas.

- 1- Como se chamavam os homens que estavam nas ruas a proteger as pessoas?
- 2- Em que mês se comemora o “Dia da Liberdade”?
- 3- Que flor se tornou um símbolo deste dia?
- 4- Com esta revolta as pessoas lutaram para recuperar a sua...

1 ▶

2

3 ▶

4 ▶

Desafio 2

2. Observa as flores e encontra o valor de cada uma para que possas resolver o problema.

$$\begin{array}{r} \text{flor vermelha} + \text{flor vermelha} + \text{flor vermelha} = 60 \\ \text{flor azul} + \text{flor azul} + \text{flor azul} = 30 \\ \text{flor azul} - \text{flor amarela} = 3 \\ \text{flor amarela} + \text{flor vermelha} + \text{flor azul} = ? \end{array}$$

Qual é o resultado?

Desafio 3

2. As pessoas, os animais e as plantas são seres vivos. **Os seres vivos nascem, crescem, reproduzem-se e morrem.**

Escreve o número das imagens onde observas seres vivos.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Figura 38 - Desafios do Guião do Aluno

Fonte: Autora, 2025.

No final, os alunos preencheram uma autoavaliação (figura 39), simples e visual, que lhes permitiu refletir sobre o seu comportamento, participação e aprendizagens. Indicadores como “Estive com atenção nas aulas”, “Realizei as atividades que a professora pediu” ou “Conheço os números até ao 70” foram avaliados com o apoio de emojis e símbolos, tornando o processo acessível e motivador.

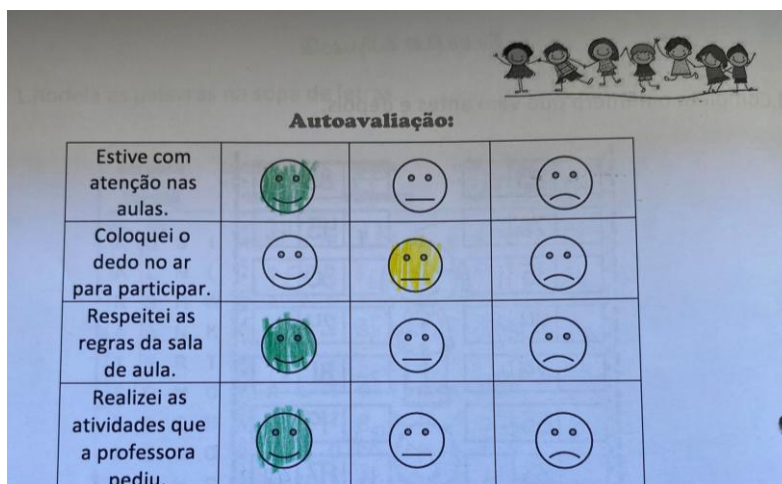


Figura 39 - Autoavaliação do aluno

Fonte: Autora, 2025.

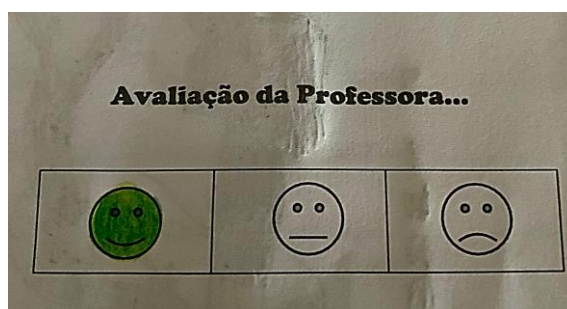


Figura 40 - Avaliação da Professora Estagiária

Fonte: Autora, 2025.

Por fim, os alunos tinham também contacto com a avaliação final da unidade, realizada pela professora, o que lhes permitiu tomar consciência das aprendizagens alcançadas e dos aspetos a melhorar (figura 40).

Este guião e todos os outros, revelaram-se uma mais-valia para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, promovendo a metacognição desde os primeiros anos. Para o professor, permitiu acompanhar o envolvimento dos alunos e ajustar a prática pedagógica em função das suas respostas, dúvidas e produções.

1.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

A PSEPE foi organizada em duas etapas: um período inicial de observação e, posteriormente, uma fase de intervenção pedagógica. Entre os dias 25 e 28 de fevereiro de 2025, e novamente a 6 de março, decorreu a observação participante, durante a qual foi possível analisar as dinâmicas da turma, os comportamentos, as rotinas e as interações que caracterizam o contexto educativo. Este processo permitiu compreender de forma mais profunda o grupo e constituiu a base para um planeamento mais adequado da intervenção.

Este período de observação revelou-se essencial para perceber como as aprendizagens são geridas, como os conteúdos são introduzidos e consolidados e de que forma as estratégias pedagógicas são adaptadas às necessidades dos alunos. A diversidade de práticas, que incluiu o uso de materiais didáticos, recursos digitais, atividades práticas e momentos lúdicos, evidenciou a importância de metodologias variadas e integradas.

Concluída esta fase, iniciou-se a intervenção pedagógica, orientada pelas necessidades identificadas e pela compreensão adquirida sobre o funcionamento da turma e do contexto escolar.

1.3.1. Período de observação

Nesta secção apresentamos o desenvolvimento da PSEPE, destacando a organização da intervenção pedagógica e refletindo sobre as duas etapas que a constituíram. Após a fase de observação, iniciou-se a intervenção, estruturada a partir das necessidades identificadas no grupo e alinhada com os documentos orientadores da prática educativa.

1.3.2. Período de Intervenção

Ao longo desta fase foram implementadas 11 unidades didáticas, construídas de forma a responder às características, interesses e necessidades das crianças do 1.º ano de escolaridade. Contudo, para efeitos deste relatório, apresentamos apenas a Unidade Didática 9, por ser representativa do processo de planificação, implementação e avaliação realizado.

Toda a intervenção foi desenvolvida em conformidade com os documentos curriculares do 1.º Ciclo, nomeadamente os Conteúdos fornecidos pela professora cooperante e as Aprendizagens Essenciais, bem como com o enquadramento legal em vigor para este nível de ensino. Além disso, as propostas foram articuladas com a professora-cooperante. Para garantir a clareza e a concisão do relatório, apresentamos de seguida o Roteiro 9. O Roteiro 5, já incluído anteriormente, serve como exemplo da estrutura de organização e de uma unidade didática desenvolvida.



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB

UNIDADE DIDÁTICA Nº9

(20 a 22 de maio de 2025)

“Bicho-da-Seda”

Autora: Patrícia Vaz

Professora Cooperante: Maria de Fátima Grou

Equipa de supervisão da PES:

Professor António Pais e Professora Sónia Faria



01. APRESENTAÇÃO

Ao longo desta unidade, os alunos terão a oportunidade de desenvolver competências e adquirir conhecimentos na área curricular de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, sempre com uma abordagem interdisciplinar e criativa.

Em Português, o foco estará na aprendizagem da letra h/H, através da audição e exploração da história e da canção “Henrique e o holofote” de Filipa Coutinho. Serão realizadas atividades de compreensão oral, consciência fonológica e escrita das sílabas ha, he, hi, ho, hu. Os alunos vão completar frases com palavras, rodear palavras com a letra h em textos e descobrir que, no início das palavras, a letra h não tem som. A exploração da canção será acompanhada de coreografia, e serão utilizados recursos digitais associados ao manual interativo.

Na Matemática, os alunos irão consolidar os conhecimentos sobre os números até 90, através de atividades diversificadas que incluem decomposição, ordenação e comparação de números, bem como operações de adição, subtração e resolução de problemas simples.

No Estudo do Meio, o centro das atenções será a pesquisa sobre o bicho-da-seda, onde os alunos aprenderão a recolher e a organizar informação relevante sobre este animal, compreendendo o seu ciclo de vida, a sua alimentação e o seu papel na natureza. Serão orientados para usar fontes variadas como enciclopédias e sites indicados, desenvolvendo competências de pesquisa.

A descoberta do bicho-da-seda será aprofundada com uma visita ao Museu da Seda, proporcionando uma experiência direta com os elementos estudados.

Com a unidade "O Bicho-da-Seda", os alunos terão a oportunidade de desenvolver uma visão integrada e emocionalmente enriquecedora do mundo natural, enquanto constroem e aplicam conhecimentos de várias áreas curriculares de forma lúdica, consciente e significativa.

02. FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

A turma é composta por 23 alunos, com idades entre 6 e 7 anos, sendo 12 meninas e 11 meninos. Ao longo da unidade didática "O Bicho-da-Seda", os alunos irão explorar os conteúdos curriculares de forma integrada e envolvente, numa viagem de descoberta sobre este pequeno ser vivo tão especial, aprendendo mais sobre o seu ciclo de vida e a sua importância.

Esta unidade será uma oportunidade para trabalhar competências fundamentais em Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, aliando o desenvolvimento escolar ao despertar para valores como a curiosidade, o respeito pelos seres vivos e a valorização da natureza. Através de uma abordagem prática

e investigativa, os alunos serão desafiados a pesquisar, observar, criar e refletir, promovendo o trabalho colaborativo.

No domínio do Português, o trabalho será centrado na aprendizagem da letra h, com a exploração da história e da canção “Henrique e o holofote”. Os alunos irão realizar atividades de compreensão oral, consciência fonológica, leitura e escrita das sílabas ha, he, hi, ho, hu. Serão também trabalhadas frases com palavras com a letra h, incentivando a descoberta da ausência de som desta letra em início de palavra.

Na Matemática, o foco será a consolidação dos números até 90,

No Estudo do Meio, os alunos irão realizar uma pesquisa sobre o bicho-da-seda, aprendendo a recolher e organizar informação a partir de fontes como livros, enciclopédias e sites indicados. A investigação permitirá conhecer melhor o ciclo de vida deste animal, os seus hábitos e o seu papel na produção da seda. Esta componente científica estará também ligada à cidadania e à responsabilidade de cuidar dos seres vivos e respeitar os seus habitats.

Na Educação Artística, os alunos terão oportunidade de se expressar de forma criativa, com atividades de representação do ciclo de vida do bicho-da-seda. Será realizada uma visita ao Museu da Seda, que permitirá observar de perto o processo de transformação do casulo em fio de seda, enriquecendo a experiência educativa com uma componente cultural e sensorial.

As atividades serão distribuídas ao longo do dia, com uma organização que respeita os ritmos de aprendizagem da turma. Durante a manhã, serão introduzidos novos conteúdos e realizadas tarefas estruturadas. À tarde, haverá espaço para jogos, expressão artística e dinâmicas de grupo.

Serão igualmente propostas atividades diferenciadas para os alunos que demonstrem maior autonomia, garantindo que todos se sintam desafiados, envolvidos e apoiados.

O principal objetivo da unidade é proporcionar a cada aluno uma experiência educativa rica e significativa, promovendo aprendizagens essenciais de forma integrada, enquanto se reforçam valores fundamentais para a sua formação.

03. 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>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas, distintas, em diferentes fases do seu desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o ciclo de vida do bicho-da-seda. -Visita de Estudo ao Museu da Seda. 	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
LEITURA-ESCRITA	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a letra “H/h” ; - escrever a letra H/h ; - Conhecer o padrão ortográfico ha, he, hi, ho, hu. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura expressiva, por parte da professora, do texto: “Henrique e o holofote” de Filipa Coutinho. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J);</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p>

<p>ORALIDADE</p> <p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever palavras com ha, he, hi, ho, hu. - Ler e escrever frases simples; - Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos; - Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). -Antecipar os temas com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura feita pela professora, do livro “Sedafim, a História de um Bicho-da-Seda” de Pep Molist e ilustrações de Christian Inaraja. - Análise textual através de questionamento oral. -Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras. -Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. -Ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem deduzir significados, perguntar e observar semelhanças entre palavras. 	<p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)</p>
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
<p>CAPACIDADES MATEMÁTICAS (RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS)</p>	<p><i>O aluno deve ser capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas; - Estruturar a resolução de problemas por etapas de menor complexidade de modo a reduzir a dificuldade do problema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de cálculo com adições e subtrações. 	<p>A, B, C, D, E, F</p>
Educação Artística			

Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho sobre o ciclo de vida do bicho-da-seda. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>
Cidadania e desenvolvimento			
Organizador / Domínio	Aprendizagens esperadas	Ação estratégica de ensino transversal	
Interculturalidade	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a capacidade dos alunos de analisar e questionar sobre os direitos humanos, nomeadamente igualdade de oportunidades e justiça social, com ênfase nas relações interculturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar práticas de análise crítica, como a leitura de textos. 	
03.2 Elementos de integração didática			
<p>Tema integrador:</p> <p>A unidade didática utiliza o bicho-da-seda como elemento integrador para interligar as diversas áreas do conhecimento de forma envolvente e significativa. Através da observação direta (no museu) e do acompanhamento do ciclo de vida</p>		<p>Recursos:</p> <p>Guião do aluno;</p> <p>Elemento integrador: Bicho de Seda (imagem): "Sedafim - A História de um Bicho-da-Seda" de Pep Molist.</p>	

deste ser vivo, os alunos são convidados a refletir sobre a transformação, os cuidados com os animais e a importância de respeitar e compreender a natureza.

Em Português, o foco estará na aprendizagem da letra h.

Em Matemática, os alunos irão desenvolver o pensamento lógico através da consolidação dos números até 90.

No Estudo do Meio, o foco será o ciclo de vida do bicho-da-seda. Os alunos irão investigar cada etapa do seu desenvolvimento, ovo, lagarta, casulo e borboleta, compreendendo as suas necessidades, os cuidados a ter e o seu habitat. Serão realizadas pesquisas orientadas com recurso a sites e outros materiais informativos.

Na Educação Artística, os alunos terão a oportunidade de se expressar de forma criativa através da criação de desenhos inspirados no bicho-da-seda. A unidade incluirá ainda uma visita ao Museu da Seda, que enriquecerá a experiência vivida em sala de aula, proporcionando um contato direto com a história e o processo de produção da seda.

Vocabulário:

Português: Henrique, holofote, história, herói, ha, he, hi, ho, hu...

Matemática: adição, subtração, oitenta, oitenta e um (...), noventa.

Estudo do Meio: bicho-da-seda, ovo, lagarta, pupo, casulo, borboleta, seda, folha de amoreira.

Computador;

Projetor;

Colunas;

Folhas brancas;

Material de escrita;

Material de desenho;

Lápis de cor;

Canetas de cor;

Cola;

Guião do aluno - Complemento 1

“Vamos rever!” - Complemento 2

“Ciclo de vida do Bicho-da-Seda” - Complemento 3

“Letra H/h- Complemento 4

“Vamos Exercitar!” - Complemento 5

Recursos audiovisuais:

<https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/recurso/o-ciclo-de-vida-do-bicho-da-seda>.

Elemento integrador:

Na unidade didática "O Bicho-da-Seda", o elemento integrador é uma imagem deste ser vivo fascinante, que acompanhará os alunos ao longo de uma semana de aprendizagem sobre o seu ciclo de vida. Durante esta semana, os alunos irão explorar as diversas áreas curriculares de forma integrada, com especial atenção para o desenvolvimento de competências nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, sempre com uma abordagem criativa, experiencial e interdisciplinar.

Princípios de avaliação

Observação direta e participante, onde será observada a relação entre os alunos e as aprendizagens que vão ou não adquirindo, através de atividades de aplicação, sistematização e consolidação.

A avaliação será de carácter contínuo e formativo, partindo da correção individual e coletiva das tarefas de aprendizagem propostas no percurso de ensino-aprendizagem.

03.3

**Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem
(Explicitação da ação estratégica e produtos de aprendizagem)
Guiões de aula**

Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira 20/05/2025

SUMÁRIO 01

- Apresentação do elemento integrador.
- A letra h/H:
Realização de exercícios de caligrafia da letra h/H e das sílabas ha, he, hi, ho, hu.
- Exercícios de revisão-matemática (Números até ao 90).
- Ciclo de vida do bicho-da-seda.

ROTEIRO 01

Atividade n.º 1

Área Curricular: Estudo do Meio

Finalidade Didática: Desenvolver a capacidade de realizar pesquisas sobre o mundo animal, com ênfase no Bicho-da-seda, e partilhar os conhecimentos adquiridos.

Tipologia de Atividade: motivação.

Metodologia de Atividade: Trabalho individual e em grupo.

Antes da atividade:

Depois dos alunos escreverem no caderno a data, a cidade e o nome, a professora começa por dizer: "Hoje vamos aprender sobre um animal muito especial, o Bicho-da-seda! Ele ajuda a fazer uma fibra que usamos para fazer roupas e outras coisas. Vamos descobrir mais sobre ele."

A professora apresenta os materiais disponíveis (sites, enciclopédias) e explica como os alunos podem pesquisar sobre o Bicho-da-seda, com o objetivo de saber como ele vive e o que ele faz.

Durante a atividade:

Os alunos são divididos em pequenos grupos e têm 15 a 20 minutos para realizar uma pesquisa simples sobre o Bicho-da-seda, usando livros e recursos digitais.

Cada aluno deve escrever uma frase simples no caderno, respondendo a algumas questões:

O que é o Bicho-da-seda?

Onde vive o Bicho-da-seda?

O que o Bicho-da-seda faz com a sua seda?

A professora circula pela sala, ajudando e orientando os alunos na pesquisa.

Depois da atividade:

Cada aluno partilha a sua frase com os colegas, explicando o que aprendeu sobre o Bicho-da-seda.

A professora faz uma breve recapitulação do que foi partilhado.

Duração prevista: 60 minutos (manhã)

Intervalo (10:00h às 10:30h)

Atividade n.º 2

Área curricular: Português

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de identificar e reproduzir corretamente a letra H e as sílabas ha, he, hi, ho, hu, aplicando-as na formação de palavras.

Tipologia de atividade: Introdução de novos conteúdos.

Metodologia de atividade: Trabalho individual e em grande grupo.

Antes da atividade:

A professora mostra de novo uma imagem do bicho-da-seda e diz: “Vamos descobrir por que razão a letra H é tão especial e como ela aparece em muitas palavras, como hábito, homem, hora... Mas atenção: o H é uma letra silenciosa — quase como o bicho-da-seda, que trabalha em silêncio, a fazer o seu casulo.”

A professora escreve no quadro a letra H (maiúscula e minúscula) e as sílabas ha, he, hi, ho, hu, explicando como se desenham corretamente. Em seguida coloca projetado o vídeo do Obi a ensinar a desenhar a letra para que os alunos acompanhem com o dedo no ar, imitando os movimentos.

Durante a atividade:

Os alunos copiam a letra H e as sílabas ha, he, hi, ho, hu para as suas folhas diárias. De seguida, desenham no caderno um casulo e escrevem, dentro dele, palavras que comecem por essas sílabas (uma por cada). Exemplos:

ha → hábito

he → herói

hi → hino

ho → hospital

hu → humor

A professora circula pela sala, ajudando os alunos e incentivando-os a pensar em palavras novas com h e levar a turma a descobrir que no início das palavras, a letra h não tem som.

Depois da atividade: Cada aluno pode partilhar as suas palavras e construir frases simples com as mesmas.

Duração prevista: 60 minutos (manhã)

Atividade n.º 3

Área curricular: Matemática

Finalidade didática: o aluno deve ser capaz de resolver exercícios de forma autónoma, aplicando os conhecimentos adquiridos na Unidade 5, através de atividades de sistematização.

Tipologia de atividade: Sistematização.

Metodologia de atividade: Trabalho individual e em grande grupo.

Antes da atividade: O bicho-da-seda explica que, para continuar a sua transformação, precisa da ajuda dos alunos para resolver alguns desafios matemáticos muito especiais! Para isso, convida-os a completar o Guião “Vamos rever!” (Complemento 2).

Durante a Atividade:

Os alunos realizam o guião individualmente, aplicando os conhecimentos. São incentivados a usar o raciocínio lógico e a resolver os desafios de forma autónoma, com criatividade e atenção. A professora acompanha o trabalho, apoiando e esclarecendo dúvidas sempre que necessário.

Depois da Atividade:

A correção é feita em grande grupo, com recurso ao manual interativo projetado no quadro. Os alunos são convidados a apresentar as suas soluções e estratégias. A professora promove a discussão matemática, reforçando conceitos e valorizando a diversidade de raciocínios apresentados.

Duração prevista: 60 minutos (manhã)

Hora de almoço

Atividade n.º 4

Área Curricular: Estudo do Meio e Educação Artística

Finalidade Didática: O aluno deve ser capaz de identificar e representar as fases do ciclo de vida do bicho-da-seda, reconhecendo a importância deste animal e desenvolvendo a criatividade através da expressão plástica.

Tipologia de Atividade: Consolidação

Metodologia de Atividade: Trabalho individual e em grande grupo

Antes da atividade:

A professora apresenta o vídeo educativo “Ciclo de vida do bicho-da-seda” e um póster informativo (imagem do ciclo de vida do bicho-da-seda).

Explica que o bicho-da-seda passa por várias fases: ovo, lagarta, casulo e borboleta/mariposa. Lembra que este animal é muito especial porque produz a seda, uma fibra natural usada para fazer roupa.

Durante a atividade:

A professora projeta um jogo em que os alunos terão de responder se as questões são verdadeiras ou falsas, link: <https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/recurso/o-ciclo-de-vida-do-bicho-da-seda>.

Cada aluno recebe um guião onde terão de legendar o ciclo de vida do bicho-da-seda (Complemento 3).

Depois da atividade:

No final será feita uma correção de forma a perceber se todos os alunos entenderam as 4 fases principais da vida do bicho-da-seda.



No final os alunos poderão fazer um desenho livre sobre este ser vivo.

Duração prevista: 120 minutos (tarde)

Síntese do Percuro 2 - Quarta-feira-Feira 21/05/2025

- **SUMÁRIO**
- Audição da leitura “Henrique e o holofote” de Filipa Coutinho e análise oral do conteúdo do texto.
- Audição da leitura “Sedafim, a História de um Bicho-da-Seda” de Pep Molist e análise oral do texto.
- Verificação das aprendizagens- Matemática.

ROTEIRO 02

Atividade n.º 1

Área Curricular: Português

Finalidade Didática: Os alunos deverão ser capazes de identificar os temas com base em pistas simples, como ilustrações, título e outros elementos visuais. Além disso, deverão ouvir atentamente e demonstrar compreensão e interpretação do texto.

Tipologia de Atividade: Introdução de novos conteúdos

Metodologia: Grande grupo

Antes da atividade:

Antes da exploração do texto:

A professora inicia a aula com a rotina habitual, os alunos registam no caderno o nome da cidade, a data longa, a curta, o dia da semana e o seu nome.

Depois, a professora relembra o elemento integrador da unidade, um bicho-da-seda representado com uma imagem e diz: Sabem que o Bicho-da-Seda não precisa de luz para se desenvolver? Pois é... E por falar em luz, hoje vamos ouvir uma história em que a luz tem um papel muito importante.”

A professora introduz então o texto “Henrique e o Holofote”, fazendo uma ponte com o bicho-da-seda: “O nosso bicho-da-seda precisa de luz para crescer e transformar-se numa borboleta. Já o Henrique precisa de resolver um problema com... um holofote! Vamos ver o que aconteceu?”

Em seguida a professora distribuiu um guião de Português “H/h” (Complemento 4)

Durante a atividade:

A professora apresenta o texto “Henrique e o Holofote” e explora as ilustrações com os alunos:

Professora: “O que vemos na imagem?”

Aluno/a: “Um senhor que deve ser o Henrique e uma luz, um holofote!”

Professora: “E quem será o Henrique? O que acham que vai acontecer nesta história? Vamos então juntos descobrir”

Os alunos dão as respostas do que acham que vai acontecer no texto.

Durante a leitura:

A professora faz a leitura expressiva do texto, com pausas estratégicas para destacar ideias principais, levantar hipóteses e esclarecer palavras mais difíceis, como por exemplo: “Tudo arranja, Henrique, sem exceção: Exceção aqui significa que o Henrique consegue resolver tudo, sem deixar nada de fora.

Depois da leitura do texto:

A professora questiona os alunos:

Professora: “O que aconteceu ao holofote?”

Aluno/a: “Avariou.”

Professora: “Como é que o Henrique resolveu o problema?”

Aluno/a: “Como o Henrique arranja tudo, sem exceção, ele arranjou também o holofote.”

Professora: “E qual é a importância da luz na vida do Henrique? E na do nosso bicho-da-seda?”

Aluno/a: “A luz é importante para o Henrique para ele não andar às escuras, e para o bicho-da-seda é importante porque o ajuda a crescer e a transformar-se numa borboleta.”

Em seguida a professora coloca no computador a canção do “Henrique e o holofote”, que se trata do texto já antes trabalhado, que agora as crianças poderão ouvir em canção e acompanhar a coreografia.

Posto isto, a professora pede aos alunos que realizem autonomamente os exercícios do guião e circula pela sala de forma a auxiliar os alunos.

Depois da atividade:

A professora pede a alunos de forma aleatória para irem ao quadro escrever a correção dos exercícios.

Duração prevista: 60 minutos (manhã)

Atividade n.º 2

Área Curricular: Português

Finalidade Didática: Os alunos deverão ser capazes de identificar os temas com base em pistas simples, como ilustrações, título e outros elementos visuais. Além disso, deverão ouvir atentamente e demonstrar compreensão e interpretação do texto.

Tipologia de Atividade: Motivação

Metodologia: Grande grupo

Antes da leitura do livro

A professora apresenta aos alunos a personagem principal da história: Sedafim, um bicho-da-seda muito especial, diferente dos outros, pois não é branco nem cinzento. Mostra à turma a capa e a contracapa do livro “Sedafim”, da autoria de Pep Molist e com ilustrações de Christian Inaraja, e diz: “Hoje vamos conhecer o Sedafim, um bicho-da-seda muito curioso.” Convida os alunos a observar atentamente a capa, a contracapa e o título e a fazer suposições sobre o que poderá acontecer na história. Pergunta: “O que acham que vai acontecer ao Sedafim?” e “Porque será que ele é diferente dos outros?” Os alunos partilham livremente as suas ideias, desenvolvendo a sua capacidade de antecipação e ativando os conhecimentos prévios.

Durante a leitura do livro

A professora realiza uma leitura expressiva da narrativa, mostrando aos alunos as ilustrações à medida que a história avança. Vai fazendo pequenas pausas estratégicas, incentivando a reflexão e a participação com perguntas como: “O que sentem quando o Sedafim é rejeitado pelos outros?”. Aluno/a: “Fico triste” ou “Acham que ele vai conseguir transformar-se?”. Aluno/a: “Acho que ele vai conseguir transformar-se”.

Depois da leitura do livro:

A professora convida os alunos a conversar sobre a história e o que aprenderam com ela. Pergunta: “O que é que vos ensinou o Sedafim?”, “O que é que o Sedafim se tornou no final?” e “Que etapas do ciclo de vida do bicho-da-seda conseguimos identificar?”

De seguida, a professora propõe uma atividade de expressão plástica. Entrega uma folha branca a cada aluno e propõe: “Desenhem a parte da história de que mais gostaram.” Os alunos desenham livremente com base no que ouviram e, depois, pintam os seus desenhos com lápis de cor.

Duração prevista: 120 minutos (manhã)

Hora de almoço

Atividade n.º 2

Área Curricular: Matemática

Finalidade Didática: O aluno deve ser capaz de realizar decomposições de números e identificar várias formas de atingir o mesmo valor, desenvolvendo estratégias de resolução.

Tipologia de Atividade: Consolidação

Metodologia de Atividade: Trabalho individual e em grande grupo.

Antes da Atividade: A professora começa a atividade relembrando os alunos sobre as decomposições numéricas que já aprenderam anteriormente. A professora escreve no quadro um número (por exemplo, 90), referindo que são os ovos do bicho-da-seda, e pergunta aos alunos quais diferentes formas eles podem encontrar para decompor esse número em somas, como:

$$90 = 45 + 45$$

$$90 = 60 + 30$$

Durante

a

Atividade:

A professora coloca no quadro vários números (por exemplo, 90, 80, 70, etc.) e pede aos alunos para, individualmente, encontrarem diferentes

formas de chegar a esses valores utilizando somas e vai chamando aleatoriamente alunos ao quadro para escreverem as somas.

Por exemplo:

$$90 = 40 + 50$$

$$90 = 30 + 60$$

$$90 = 80 + 10$$

Depois da Atividade: Os alunos devem escrever as suas respostas no caderno, tentando identificar o maior número de combinações possíveis para cada valor.

Duração prevista: 60 minutos (tarde)

Atividade n.º 3

Área Curricular: Matemática

Finalidade Didática: O aluno deve ser capaz de aplicar de forma correta os conhecimentos adquiridos em situações-problema, utilizando estratégias de cálculo e raciocínio lógico.

Tipologia de Atividade: Sistematização.

Metodologia de Atividade: Trabalho individual.

Antes da Atividade:

A professora apresenta o guião de Matemática “Vamos exercitar!” (Complemento 5), explicando que será uma oportunidade para rever e aplicar o que já sabem dos números até ao 90 e que estratégias já sabem aplicar para resolver exercícios de somar e subtrair.

Durante a Atividade:

Os alunos realizam o guião individualmente, resolvendo exercícios de subtração e soma utilizando a decomposição. A professora circula pela sala, apoiando quando necessário.

Depois da Atividade:

A professora realiza uma correção com os alunos, utilizando o quadro.

Duração prevista: 60 minutos (tarde)

Síntese do Percuro 3 - Quinta-Feira

22/05/2025

SUMÁRIO 03

- Visita de Estudo ao Museu da Seda de Castelo Branco.
- Recordar a Visita.
- Guião do aluno.

ROTEIRO 03

Atividade n.º 1

Área curricular: Interdisciplinar

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de observar e descrever características de um ser vivo (bicho-da-seda), relacionar o conhecimento adquirido com diferentes áreas do saber e desenvolver atitudes de curiosidade, respeito e cuidado pelos seres vivos;

Tipologia de atividade: Introdução de novos conteúdos.

Metodologia de atividade: Trabalho em grande grupo e individual.

Descrição da atividade:

Visita de Estudo ao Museu da Seda, dinamizada pela Escola/Agrupamento. Durante a visita, os alunos terão oportunidade de observar o ciclo de vida do bicho-da-seda, conhecer o processo de produção da seda e contactar com o bicho, materiais históricos e científicos relacionados com esta temática.

Duração prevista: (manhã)

Hora de almoço

Atividade nº 2

Área Curricular: Estudo do Meio

Finalidade Didática: O aluno deve ser capaz de reconhecer atitudes e práticas que promovem o bem-estar dos animais, desenvolvendo comportamentos responsáveis na sua relação com os mesmos.

Metodologia de Atividade: Trabalho individual e em grande grupo

Antes da Atividade:

A professora pede aos alunos que relembrem a visita realizada ao museu, incentivando-os a recordar o que observaram e aprenderam.

Durante a atividade:

Em grande grupo, os alunos são convidados a partilhar oralmente o que mais os marcou durante a visita ao museu (exposição, comportamento dos animais, entre outros).

A professora regista no quadro ideias-chave com a ajuda dos alunos (“Aprendi que o bicho-da-seda...”).

Em seguida, os alunos registam as ideias-chave nas suas folhas do dia e escrevem frases simples sobre a visita:

- O que mais gostei.
- O que menos gostei.
- O que aprendi sobre os bichos-da-seda.

Os alunos podem ainda desenhar um momento da visita.

Depois da atividade:

Em grande grupo, os alunos partilham algumas das suas frases e desenhos.

Duração prevista: 60 minutos (tarde)

Atividade n.º 3

Áreas curriculares: Matemática, Português, Estudo do Meio e Ed. Artística

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de realizar individualmente as atividades de consolidação, interpretar de forma clara e fundamentada, tanto oralmente como por escrito.

Tipologia de atividade: consolidação de conteúdos.

Metodologia de atividade: individual

Antes da Atividade:

O bicho-da-seda pede aos alunos que abram o guião do aluno, a professora lê os desafios 1, o 2 e o 3 e pede aos alunos que realizem o guião.

Durante a Atividade: Os alunos realizam as atividades de forma autónoma, enquanto a professora circula pela sala.

Depois da Atividade:

A professora corrige, uma a uma, as questões-aula nos guiões dos alunos, à medida que os alunos as realizam. Os alunos realizam a autoavaliação e a professora faz a avaliação.

Duração prevista: 60 minutos (tarde)

Atividade n.º 5

Área curricular: Educação Física

Finalidade Didática: O aluno deve ser capaz de participar na escolha de um jogo em grupo, respeitar as regras estabelecidas e desenvolver a cooperação e a atividade motora.

Tipologia de Atividade: Consolidação de conteúdos.

Metodologia de Trabalho: Grande grupo.

Antes da atividade:

A professora desloca-se com os alunos até ao ginásio ou campo. Ao chegar, propõe que, em conjunto, escolham um jogo para realizarem. A decisão deve ser feita por consenso entre todos.

Durante a atividade:

Depois da escolha do jogo, os alunos realizam-no em grande grupo, respeitando as regras combinadas e participando ativamente.
























Depois da atividade:

A professora orienta uma breve sessão de alongamentos, que os alunos deverão acompanhar, de forma a relaxar os músculos e promover o bem-estar.

Duração prevista: 60 minutos (tarde)

Complementos da UD

Complemento 1: Guião do Aluno


 <p>Autoavaliação:</p>			
Estive com atenção nas aulas.			
Coloquei o dedo no ar para participar.			
Respeitei as regras da sala de aula.			
Realizei as atividades que a professora pediu.			
Aprendi a desenhar e a identificar a letra "H/h".			
Fiquei a conhecer mais sobre o bicho-da-seda.			
Conheço os números até ao 90.			
<p>Avaliação da Professora...</p>			
			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Escola Básica Cidade de Castelo Branco

"Bicho-da-seda"




Nesta unidade vamos ouvir falar, ler, escrever, calcular, observar, pintar sobre o bicho-da-seda.


Aqui tens uma lista de palavras que deves saber usar:
Henrique, holofote, história, herói, oitenta, noventa, bicho-da-seda, ovos, casulo, pupa, borboleta.


4


Desafio 1


1. Legendas as imagens.























lanta	helicóptero	lugar
larva	história	larva
lanta	larva	larva

Desafio 2

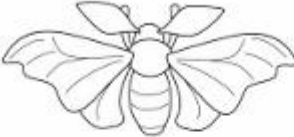

2. Completa.




$$\begin{array}{ccccc}
 & & 80 & & \\
 & 30 & + & \square & + & \square \\
 & 60 & + & \square & & \\
 & & & \square & &
 \end{array}$$

$$\begin{array}{ccccc}
 & & 90 & & \\
 & \square & + & \square & + & 40 \\
 & \square & + & \square & & 70 \\
 & & & \square & &
 \end{array}$$

Desafio 3

3. Pinta.













Complemento 1: Correção

Desafio 1

1. Legenda as imagens.

		
<u>horas</u>	<u>herói</u>	<u>harpa</u>
		
<u>helicóptero</u>	<u>história</u>	<u>Helena</u>
		
<u>holofote</u>	<u>Hugo</u>	<u>horta</u>

horta	helicóptero	Hugo
harpa	história	horas
Helena	holofote	herói

2

Desafio 2



2. Completa.




$$\begin{array}{c}
 80 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 30 + 30 + 20 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 60 + 20 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 80
 \end{array}$$

$$\begin{array}{c}
 90 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 20 + 30 + 40 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 20 + 70 \\
 \swarrow \quad \downarrow \quad \searrow \\
 90
 \end{array}$$

Desafio 3

3. Pinta.

3

Complemento 2: Vamos rever!

Nuno Alvares ESCOLA BÁSICA CIDADE DE CASTELO BRANCO

Nome: _____
 Data: _____

Números naturais até 90

1. Observa como podes representar o número 90.

$90 = 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10$
 $90 = 9 \text{ dezenas}$

2. Completa.

80									90
----	--	--	--	--	--	--	--	--	----

noventa ↓

3. Completa a tabela do 90.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23			26	27			
31		33	34						
51									
71									
81									90

● Observa a primeira linha da tabela. Quando saltas do 1 para o 2 adicionas 1. E quando saltas do 2 para o 3? E do 3 para o 4?

Rodeia a azul o 18 na tabela. Adiciona 10. A que número foste parar?

Rodeia a rosa o 26 na tabela. Subtrai 10. A que número foste parar?

4. Completa.

+10 +10 +10 +10 +10 +10

29						
----	--	--	--	--	--	--

-10 -10 -10 -10 -10 -10

30						
----	--	--	--	--	--	--

5. Efectua as contas.

60+				+ 10
50+				91-

Complemento 2: Correção

Nuno Álvares
CASTELO BRANCO

Escola Básica Cidade de Castelo Branco

Nome: _____
Data: _____

Números naturais até 90

1. Observa como podes representar o número 90.

90
noventa
noventa

$90 = 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10$
 $90 = 9 \text{ dezenas}$

2. Completa.

80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

noventa

3. Completa a tabela do 90.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90

● Observa a primeira linha da tabela. Quando saltas do 1 para o 2 adicionas 1. E quando saltas do 2 para o 3? E do 3 para o 4?
Aciciono sempre mais um.

Rodeia a azul o 18 na tabela. Adiciona 10. A que número foste parar?

Rodeia a rosa o 26 na tabela. Subtrai 10. A que número foste parar?

4. Completa.

+10 +10 +10 +10 +10 +10

29	39	49	59	69	79	89
----	----	----	----	----	----	----

-10 -10 -10 -10 -10 -10

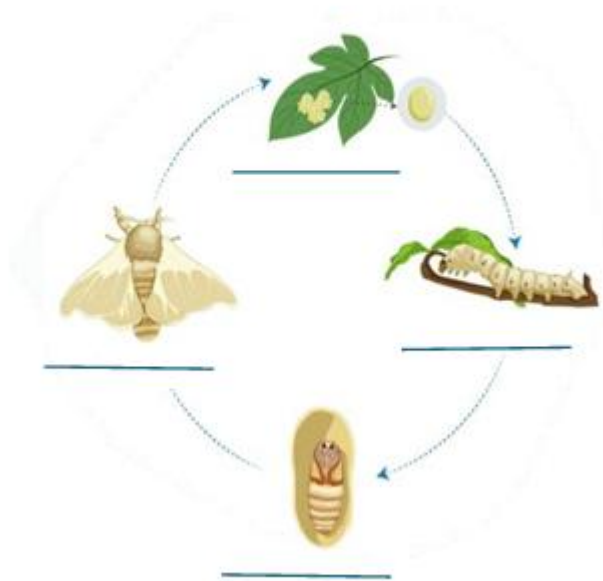
90	80	70	60	50	40	30
----	----	----	----	----	----	----

5. Efectua as contas.

60 + 30	45 + 45	30 + 10
90		
50 + 40	80 + 10	91 - 1

Complemento 3: Ciclo de vida do Bicho-da-Seda e correção

O Ciclo de vida do Bicho-da-Seda



O Ciclo de vida do Bicho-da-Seda



Complemento 4: “Letra H/h

Nuno Álvares
CASTELO BRANCO

Escola Básica Cidade de Castelo Branco

Nome: _____

Data: _____

h, H



Henrique e o holofote

Henrique há de ter a solução!
Tudo arranja, Henrique, sem exceção!
Hoje, Henrique, um holofote avariou!
Oh, não, Henrique, ele apagou!
Já é história, Henrique, já está arranjado!
És um super-herói, Henrique, disfarçado!

Filipe Coutinho (texto inédito)

2. Completa a frase com as palavras adequadas, de acordo com o texto.

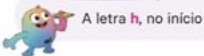
O Henrique há de ter a _____ para um holofote que _____.

3. Por que razão é que se diz que o Henrique é um super-herói. Responde à pergunta e compara a tua resposta com as da turma.

4. Pinta de **amarelo** a primeira letra de cada palavra. Assinala com **o**, a letra em que ouves o primeiro som. Observa o exemplo.



VAMOS aprender!



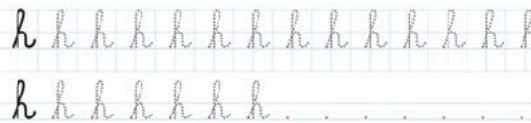
5. Ouve e leitura da frase.

Cobre o tracejado da letra h.

É o holofote.



6. Cobre o ponteadado e escreve a letra h.



7. Cobre o ponteadado das sílabas.

	a	e	i	o	u
h	ha	he	hi	ho	hu

8. Escreve as respostas, de acordo com as imagens.



É a hiena?

R.: Não, é o _____.



É a hera?

R.: Não, é a _____.



É a hora?

R.: Não, é a _____.

8.1. Completa as frases com as palavras do quadro.

Naquele muro _____ uma hera enorme.
Está na _____ da aula de dança.

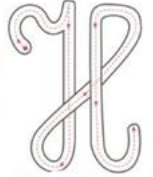
hora
havia

1. Ouve a leitura da frase.

Cobre o tracejado da letra H.

O Henrique ligou o holofote.

H, H



2. Cobre o ponteadado e escreve a letra H.



3. Completa as palavras com a letra H.

_____ugo _____olanda _____eloisa _____citi

Vamos ler +

Ordena as sílabas e forma palavras. Completa o poema com as palavras que formaste.

rrro • ho • ri • da • za le • he • ma mor • hu hi • ma • e


A _____ viu a hiena
E fugiu _____
Mas com _____, a _____
Deratou numa risada.



Luísa Ducla Soares, Zoodírio, Porto Editora, 2023

Fonte: Mota, A. J., Cardoso, F. de Q., Barrigão, N., Mendes, N. F., & Pedroso, N. (2024). *Vamos! Vamos aprender Português - 1º ano*. Porto Editora.

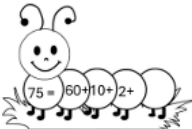
Complemento 5: “Vamos Exercitar!” e Correção

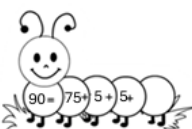

Escola Básica Cidade de Castelo Branco

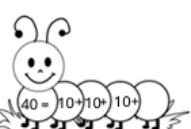
Nome: _____
 Data: _____

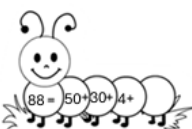
Vamos exercitar!

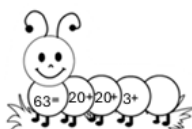
1. Completa de forma que a soma dos números das bolinhas corresponda ao número da primeira bolinha.












2. Observa o exemplo e calcula.

$40 + 35 = 40 + 30 + 5 = 70 + 5 = 75$

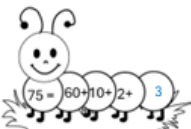
- 1) $68 + 15 = 68 + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$
- 2) $45 + 37 = 45 + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$
- 3) $50 + 28 = 50 + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$

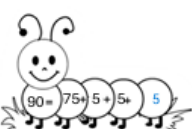

Escola Básica Cidade de Castelo Branco


Nome: _____
 Data: _____

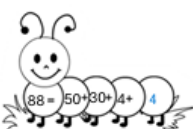
Vamos exercitar!

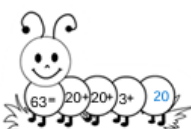
1. Completa de forma que a soma dos números das bolinhas corresponda ao número da primeira bolinha.











2. Observa o exemplo e calcula.

$40 + 35 = 40 + 30 + 5 = 70 + 5 = 75$

- 1) $68 + 15 = 68 + 10 + 5 = 78 + 5 = 83$
- 2) $45 + 37 = 45 + 30 + 7 = 75 + 7 = 82$
- 3) $50 + 28 = 50 + 20 + 8 = 70 + 8 = 78$

1.3.3. Reflexão semanal Unidade Didática (UD) 9 de 20 a 22 de maio de 2025

Durante os três dias de desenvolvimento da unidade “O Bicho-da-Seda”, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar conhecimentos em Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, numa abordagem interdisciplinar que privilegiou a aprendizagem ativa e significativa.

Na área curricular de Português, o trabalho com a letra h/H, a partir da história e da canção “Henrique e o holofote” de Filipa Coutinho, estimulou a consciência fonológica e a familiarização com os padrões ortográficos “ha, he, hi, ho, hu”. A integração de coreografias e recursos digitais associados ao manual interativo reforçou o interesse e a participação dos alunos.

Na Matemática, as atividades focadas nos números até 90 permitiram consolidar a compreensão dos conceitos de decomposição, ordenação, comparação, bem como o treino das operações básicas, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico.

Na área do Estudo do Meio, a pesquisa sobre o bicho-da-seda envolveu a recolha e organização de informações sobre o ciclo de vida, alimentação e papel na natureza. A visita ao Museu da Seda foi um momento alto da unidade, pois proporcionou uma aprendizagem direta e experiencial que enriqueceu o conhecimento dos alunos e incentivou a curiosidade científica. Esta saída, embora muito positiva, exigiu uma atenção especial à gestão da turma fora da sala de aula, já que os alunos, entusiasmados com o novo ambiente, revelaram comportamentos típicos da idade, tornando-se por vezes mais dispersos. Este desafio reforçou a importância do planeamento cuidadoso e da definição clara de regras para estes momentos, valorizando a paciência e a resiliência dos professores na mediação do grupo.

Durante esta semana, tive a oportunidade de ser observada pela professora Sónia, que me deu um feedback muito construtivo e positivo, salientando uma evolução significativa na minha prática pedagógica, com especial destaque para a melhoria da minha presença em sala e a gestão do comportamento da turma. Este diálogo foi fundamental para me motivar e refletir sobre o caminho percorrido, reforçando a importância do trabalho contínuo.

Este balanço está em consonância com as ideias de Vygotsky (1998), que destaca o papel fundamental do contexto social e da interação na construção do conhecimento, salientando a importância do professor como mediador que guia e regula as experiências de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

Por fim, esta experiência reforça a necessidade de o educador estar sempre atento às dinâmicas do grupo, adaptando estratégias pedagógicas de acordo com

as circunstâncias, para garantir que a aprendizagem seja, acima de tudo, um processo inclusivo, significativo e prazeroso para todos.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5ª ed., p. 75). Martins Fontes.



Figura 41 - Visita ao Museu da Seda de Castelo Branco

Fonte: Autora, 2025.

1.4. Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico representou uma etapa profundamente significativa no meu percurso formativo, marcando o encerramento de um capítulo exigente, mas extraordinariamente enriquecedor. Realizado entre fevereiro e junho, na turma do 1.º A da Escola Básica Cidade de Castelo Branco, esta experiência distinguiu-se por ter sido a primeira em que estive numa sala de aula deste ano de escolaridade. Apesar de já ter tido anteriormente um estágio de observação em 1.º ciclo, partilhado com outras colegas, esta vivência foi substancialmente diferente. Enfrentei pela primeira vez, de forma mais autónoma e responsável, os desafios diários do ensino, a gestão da dinâmica da sala de aula e a tomada de decisões pedagógicas em tempo real. Foi nesse confronto com a realidade que senti verdadeiramente o que é ser professora. Ao longo das semanas de estágio, fui criando laços com a turma, ganhando confiança nas minhas capacidades e descobrindo estratégias para responder às necessidades dos alunos. A evolução foi notória, tanto a nível profissional como pessoal. A relação construída com os alunos do 1.º A foi um dos aspetos mais marcantes deste percurso, repleta de afetos, aprendizagens partilhadas e momentos de descoberta que ficarão para sempre na minha memória. A colaboração próxima

com a professora cooperante foi igualmente essencial. A sua orientação, disponibilidade e abertura ao diálogo proporcionaram-me um espaço seguro para aprender, experimentar, errar e melhorar. Este estágio permitiu-me desenvolver competências fundamentais para a prática docente: desde a planificação e organização das aprendizagens, à gestão de grupo, à capacidade de escuta, até à sensibilidade para lidar com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Mais do que isso, ajudou-me a crescer como pessoa, a tornar-me mais resiliente, confiante e determinada. Concluo esta etapa com um sentimento de profunda gratidão. A experiência que, no início, me parecia um desafio complicado, revelou-se uma caminhada de superação e transformação. Cresci enquanto futura professora, mas também enquanto ser humano. Apesar de alguns desafios e momentos de insegurança, levo comigo a certeza de que cada dificuldade ultrapassada contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Hoje sinto-me mais preparada, mais consciente e, sobretudo, mais motivada para continuar este caminho com dedicação, sensibilidade e compromisso

Capítulo III - Estudo Empírico: Uma investigação-ação no contexto da PES em Educação Pré-Escolar

1. Enquadramento Teórico

Segue-se uma conceptualização teórica considerando fontes bibliográficas e evidência científica atual, com vista a uma melhor compreensão e fundamentação da temática em estudo.

1.1. Emoções básicas

Segundo Oatley e Jenkins (2002) as emoções básicas podem não ser intencionais, ou seja, a pessoa vivencia a emoção, mas não sabe o que a causou. As quatro emoções básicas apresentadas por estes autores são a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, que serão detalhadas seguidamente.

Tabela 4 – Descrição emoções básicas

Fonte: Autora, 2025.

A alegria	<p>Magalhães (2007, p.30) afirma que a alegria agiliza a atividade no cérebro e impossibilita pensamentos negativos, estimulando um estado de tranquilidade que permite ao corpo recuperar de outras situações.</p> <p>Ferraz, Tavares e Zilberman (2007, p.174) afirmam que a alegria faz parte das emoções fundamentais para todos os indivíduos, uma vez que é a causa do bom humor e da felicidade dos indivíduos que a vivenciam. Assim, segundo os mesmos autores, os estados positivos podem proteger o sistema imunológico, enquanto estados psicológicos negativos afetam a saúde física e mental.</p>
A tristeza	<p>Para Ekman (2011, p.30) a tristeza é uma das emoções mais perduráveis, sendo os vários tipos de perda que podem provocá-la, por exemplo: a rejeição de um amigo; a perda de admiração por outro; a perda da saúde; a perda de alguma parte do corpo ou função, por acidente ou doença; e, para alguns, a perda de um objeto precioso.</p> <p>De acordo com Goleman (1995, p.90) a tristeza “força uma espécie de retirada reflexiva das atividades da vida, deixando-nos num estado de suspensão para chorar a perda, meditar no seu significado e, finalmente, fazer os ajustamentos psicológicos necessários e os novos planos que permitirão a nossa vida prosseguir”</p>
O medo	<p>O medo é uma emoção básica que está presente desde o nascimento, é a emoção mais comum na infância e na adolescência (Schoen & Vitalle, 2012).</p> <p>Enquanto crianças, se os medos forem sistematicamente negados estas podem crescer e tornar-se adultos mais fechados e inibidos.</p> <p>Desta forma Melo (2005, p.102) afirma que existem situações em que o medo interfere nas atividades diárias e, neste caso, faz com que os indivíduos necessitem de ajuda para ultrapassá-lo, pois, caso contrário, poderá interferir com o desempenho de muitas atividades.</p>
A raiva	<p>Segundo Goleman (2010) a raiva é uma reação acompanhada de um aumento significativo de adrenalina no sangue e conseqüentemente um aumento dos batimentos cardíacos.</p> <p>De acordo com Maior e Correia (2016, p.45), “A raiva cria tensão em nosso corpo, principalmente na parte superior, e nos coloca em prontidão para o ataque ou defesa”, ou seja, esta emoção requer muitas vezes uma ação.</p>

1.2. Educação Emocional

Segundo Bailão (2024) a educação emocional fornece ferramentas à criança que lhe permitem gerir, controlar, exprimir e usar as suas emoções, de modo a adquirir e desenvolver bem-estar pessoal e social.

“A inteligência emocional é definida como sendo a capacidade para perceber as emoções, para aceder e gerar emoções que possam auxiliar o pensamento; para as compreender, compreendendo também o conhecimento emocional, e para reflexivamente regulá-las de tal modo que possam promover o crescimento intelectual e emocional (Hilário, 2012, p. 5).

Níveis elevados de inteligência emocional favorecem o sucesso em distintas áreas da vida, tais como: a educação, o trabalho e as relações interpessoais (Salovey & Mayer 1990; Goleman, 2000, 2003).

Goleman (2003, p. 56) critica a escola tradicional, na qual prevalece um ensino académico em oposição ao desenvolvimento emocional, afirmando que “a vida emocional é um domínio que, tão seguramente como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com maior ou menor perícia”.

Em acréscimo, Céspedes (2014, p.16), crê que “instalar as emoções na escola e ampliar o âmbito da educação em casa para a chamada educação emocional, constitui uma mudança educativa para preservar a saúde mental das crianças.”

Nos últimos anos, a investigação tem demonstrado que a educação emocional na infância não é apenas desejável, mas essencial para o desenvolvimento saudável, influenciando positivamente o comportamento, a aprendizagem académica, as relações sociais e a saúde mental (Denham et al., 2020; Jones et al., 2023).

A neurociência tem contribuído de forma significativa para esta compreensão. Estudos mostram que, entre os 3 e os 6 anos, o cérebro infantil apresenta elevada plasticidade, especialmente em áreas relacionadas com a emoção, empatia e autorregulação (Immordino-Yang & Darling-Hammond, 2018). Isso significa que a intervenção precoce no domínio socioemocional é particularmente eficaz, favorecendo a consolidação de competências que serão determinantes ao longo de todo o desenvolvimento.

A compreensão emocional refere-se à capacidade de reconhecer, nomear e interpretar emoções próprias e alheias (Pons & Harris, 2019). Esta competência desenvolve-se progressivamente desde os primeiros anos de vida e é influenciada pelo ambiente familiar, pelas interações sociais e pelas práticas educativas (Denham, 2018).

Segundo o modelo de Pons, Harris e de Rosnay (2004), as crianças entre os 4 e 6 anos desenvolvem níveis fundamentais da compreensão emocional, tais como:

- Reconhecimento das emoções;

- Compreensão de causas externas das emoções (ex.: perder um brinquedo → tristeza);
- Compreensão do desejo e crença como geradores de emoções;
- Identificação da emoção real vs. expressão emocional exterior.

Estudos recentes (Murano et al., 2020; Blewitt et al., 2021) demonstram que intervenções baseadas em histórias, conversas guiadas sobre emoções, literatura infantil e materiais visuais (como painéis emocionais) aumentam significativamente as competências de identificação e compreensão emocional das crianças em idade pré-escolar.

A literatura infantil desempenha aqui um papel essencial. Para Jalongo (2021), os livros infantis constituem uma ferramenta privilegiada para trabalhar emoções, pois permitem que a criança: observe personagens a experienciar emoções; compreenda causas e consequências dessas emoções; desenvolva empatia e linguagem emocional e transfira aprendizagens para experiências do quotidiano.

Assim, a integração de histórias, diálogos orientados e atividades expressivas representa uma estratégia pedagógica robustamente sustentada pela investigação atual.

Segundo Bailão (2024) auxiliar a criança a vivenciar e lidar com as suas emoções e de quem a rodeia, torna-a não só qualificada para identificar e compreender as suas emoções, como ainda, gerar sensibilidade, capacidade de entender e lidar com a regulação emocional dos que a rodeiam.

Organizações internacionais, como a UNESCO (2021) e a OCDE (2022), reforçam que a educação emocional deve ser parte integrante dos currículos da Educação Pré-Escolar, pois contribui diretamente para o desenvolvimento integral e para o sucesso escolar, sendo reconhecida como uma competência-chave para o século XXI (Zins & Elias, 2007; OECD, 2022).

1.3. Autorregulação em crianças em idade pré-escolar

A autorregulação emocional refere-se à capacidade de monitorizar, compreender e gerir as próprias emoções de forma adaptativa (Eisenberg et al., 2020). Envolve processos cognitivos, comportamentais e fisiológicos, permitindo que a criança lide com frustrações, resolva conflitos, mantenha a atenção e se adapte a diferentes contextos.

Durante a idade pré-escolar, a autorregulação está em rápido desenvolvimento, sendo fortemente influenciada pelas interações com adultos significativos e pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas (Montroy et al., 2016).

Investigadores como Blair & Raver (2015) destacam que estratégias de autorregulação emocional contribuem para: redução de comportamentos

desafiantes; aumento da capacidade de atenção e controlo inibitório; melhor adaptação escolar e maior competência social.

Entre as estratégias eficazes de autorregulação para crianças de 3 a 6 anos, a literatura aponta: respiração profunda; contagem; pedir ajuda; mudança de atividade; falar sobre o que se sente; estratégias sensoriais de acalmia; pensamento positivo e autoencorajamento (Couturier, 2020; Zelazo & Lyons, 2012).

Segundo Serra (2021, p.111) “É o reconhecimento das emoções que vai auxiliar a sua compreensão, o saber lidar melhor com as situações e com aquilo que sentimos, solucionar conflitos com mais facilidade e com menos sofrimento. É o início do processo de inteligência emocional, que favorece também a aprendizagem”.

Neste sentido, é essencial a aquisição de competências fundamentais no domínio da educação emocional, tais como a compressão das emoções e utilização de estratégias de autorregulação, que devem ser privilegiadas em crianças em idade pré-escolar com vista a um desenvolvimento pessoal e social contínuo e adequado.

1.4. Programas/estratégias aplicados em jardim de infância

Os programas estruturados de Educação Emocional têm ganho destaque como formas eficazes de promover competências socioemocionais em crianças pequenas. Meta-análises recentes (Murano et al., 2020; Blewitt et al., 2021) indicam que:

- Melhoram a compreensão das emoções;
- Promovem competências de autorregulação;
- Reduzem comportamentos disruptivos;
- Aumentam competências sociais e empáticas.

Estas estratégias tornaram-se particularmente relevantes em estudos recentes que analisam programas de Educação Emocional (PATHS, RULER, Incredible Years) (tabela 5), demonstrando melhorias significativas nas competências regulatórias e na adaptação socioemocional das crianças (Domitrovich et al., 2017; Rivers et al., 2020).

Tabela 5 - Programas/estratégias aplicados em jardim de infância

Fonte: Autora, 2025.

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)	Promove consciência emocional, autocontrolo e resolução de problemas através de histórias, diálogos e atividades visuais (Domitrovich et al., 2017).
RULER (Yale Center for Emotional Intelligence)	Baseia-se em quatro componentes: reconhecer, compreender, rotular e regular emoções (Rivers et al., 2020).
Programa Toolbox e "Zones of Regulation"	Focam-se na aprendizagem de estratégias de autorregulação, utilizando ferramentas visuais e metáforas acessíveis à idade pré-escolar (Kuypers, 2017).

Embora estes programas sejam sobretudo norte-americanos, estudos europeus (Pons et al., 2019; Inácio & Castro, 2023) têm adaptado metodologias semelhantes para contextos portugueses, mostrando resultados positivos no desenvolvimento socioemocional.

A educação emocional tem ganho relevância nas escolas de Portugal, nomeadamente na educação pré-escolar. Algumas estratégias e programas direcionados para a educação emocional foram implementados com o objetivo de desenvolver competências sociais, emocionais e de autoconhecimento nas crianças.

Segue-se a tabela 6 com alguns exemplos de programas e estratégias já aplicados em jardins de infância em Portugal com foco na temática de educação emocional.

Tabela 6 - Programas e estratégias de educação emocional

Fonte: Autora, 20205,

Nome do programa:	Objetivos:	Metodologias:	Resultados:
“O Guru das emoções”	Desenvolver competências socioemocionais em crianças de 4 a 7 anos.	Vídeos, canções, materiais e atividades centradas no reconhecimento e expressão emocional.	Melhorias no vocabulário emocional, expressão adequada das emoções, aumento da empatia e melhor autorregulação.
“Amigos do Ziki”	Capacitar as crianças para manterem uma boa saúde emocional e mental ao longo da vida.	Histórias e atividades sobre sentimentos, socialização, conflitos, perda, mudança e bullying.	Maior consciência emocional, melhor resolução de conflitos, aumento da autoestima e redução de comportamentos de ansiedade.
“Incredible Years (Anos Incríveis)”	Promover a competência social, emocional e académica das crianças, assim como prevenir e reduzir problemas de comportamento, de ~ forma precoce e eficiente	Práticas educativas positivas, modelamento por vídeo e role-play.	Redução significativa de comportamentos desafiantes, melhorias na autorregulação, impulsividade e competências sociais.
EmoGenius	Desenvolver a inteligência emocional através de atividades práticas e lúdicas.	Histórias, jogos, autorregulação, cartões de emoções e dinâmicas de grupo.	Melhor identificação de emoções, aumento da empatia, melhor resolução emocional de problemas e maior cooperação social.

Para além dos programas e estratégias supracitadas, o Ministério da Educação tem promovido a educação emocional e social nos currículos escolares, nomeadamente no pré-escolar, incentivando o uso de histórias, jogos e atividades que promovam a identificação de emoções e habilidades de convivência, como parte da educação geral das crianças.

Estes programas e estratégias têm demonstrado resultados positivos na melhoria das competências emocionais das crianças, contribuindo para uma maior capacidade de autocontrolo, empatia e gestão de conflitos. Estes ajudam ainda na criação de ambientes mais positivos e colaborativos nas salas de aula, influenciando positivamente tanto o bem-estar emocional como o desempenho escolar.

1.5. O Papel do Educador na Promoção das Competências Emocionais

Em Portugal, a educação pré-escolar tem como bases orientadoras as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) pelo que é nossa preocupação evidenciar a conceção assumida por este documento sobre o papel da educação socioemocional para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Segundo as OCEPE (2016):

O/a educador/a deve promover a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, de modo a facilitar o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Estes são responsáveis por, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta dos problemas. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25).

Segundo Denham (2018) e Elias & Weissberg (2020), deve: modelar comportamentos emocionais saudáveis; usar linguagem emocional de forma consistente; promover uma cultura de sala emocionalmente segura; mediar conflitos com base na validação emocional e oferecer oportunidades para a prática de estratégias de autorregulação.

Neste seguimento, o/a educador/a deve ter como preocupação implementar atividades que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças tendo em vista o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças.

Deste modo, o educador não é apenas um facilitador, mas um agente ativo na construção das competências socioemocionais, integrando-as intencionalmente nas rotinas, no brincar e nas interações quotidianas.

Neste sentido, a Escola deve ter como missão preparar as crianças para desempenharem com sucesso os múltiplos papéis que as esperam no futuro, pelo que deve ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores e competências socioemocionais, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento integral (Vaz, 2009).

2. Plano de Investigação

Para a elaboração de uma investigação é fundamental selecionar a metodologia mais adequada de acordo com o contexto de realização do estudo e de forma a atingir os seus objetivos. Ao longo dos tópicos que se seguem apresento as opções metodológicas da investigação, nomeadamente, o desenho da pesquisa, as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados e os procedimentos metodológicos, operacionais e éticos.

2.1. Problema e objetivos do estudo

O presente projeto de investigação foi desenvolvido tendo por base a questão-problema: “Poderá um programa de educação emocional contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na sua identificação, compreensão e autorregulação?”.

Neste sentido, implementei um projeto de investigação organizado de acordo com a metodologia de investigação-ação, pretendendo atingir os seguintes objetivos:

- i. Refletir sobre o contributo da educação emocional para o desenvolvimento da criança;
- ii. Identificar os conhecimentos acerca das emoções das crianças em idade pré-escolar;
- iii. Avaliar as estratégias de autorregulação utilizadas pelas crianças em idade pré-escolar;
- iv. Conceber/adaptar e implementar um programa que promova a identificação e a compreensão das emoções;
- v. Compreender o impacto do programa na competência de autorregulação das crianças na idade pré-escolar.

2.2. Metodologia

Tendo em conta os objetivos delineados, a abordagem metodológica que será utilizada para o presente trabalho é a abordagem qualitativa e investigação-ação, uma vez que este tipo de metodologia permite que o investigador tenha um carácter participativo na ação, acabando por ser um agente na implementação de estratégias pedagógicas que visam atingir as mudanças pretendidas. A investigação-ação deve “promover mudanças sociais”, e é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 292-293).

Segundo Coutinho et al. (2013) a investigação-ação contempla diversas procedimentos e métodos de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) simultaneamente, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica. Este tipo de investigação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa

forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática (Coutinho, 2009).

2.3. Participantes do estudo

A investigação foi realizada com um grupo de crianças do Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. As atividades foram implementadas junto do grupo de crianças, no entanto, a análise mais detalhada dos resultados da implementação do programa da educação emocional, centrou-se apenas num grupo aleatório de 6 crianças.

2.4. Procedimentos operacionais e éticos

Num primeiro momento, a estagiária pediu autorização aos pais das crianças para a recolha de dados, garantindo o anonimato das mesmas. É de referir que tive em máxima consideração o respeito pelos procedimentos éticos, tendo solicitado o consentimento informado aos encarregados de educação para a recolha de dados, dando-lhes a conhecer o meu estudo, identificando a sua temática e os respetivos objetivos.

Seguidamente, foram analisados os conhecimentos que as crianças possuíam acerca das emoções e, neste sentido, registei as respostas e comportamentos reveladores em notas de campo. Para registar as capacidades de autorregulação foram utilizadas grelhas de observação, uma vez que, ao utilizar esta grelha, pretendi observar e analisar como as crianças geriam as suas emoções.

Também foi realizada uma entrevista à educadora com o objetivo de identificar a sua opinião sobre o papel das emoções no desenvolvimento global das crianças e nas suas aprendizagens. No final, perguntou-se à educadora de que forma o programa de educação emocional teve impacto no desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta o supracitado e com o intuito de dar resposta aos objetivos delineados, concebi ou adaptei e implementei atividades que promoveram a identificação e a expressão emocional, com o intuito de avaliar o efeito dessas ações.

Seguiram-se alguns exemplos de atividades que eventualmente se organizaram como um programa promotor de competências socioemocionais:

- ❖ Uma caixa cheia de emoções: Material didático onde foram exploradas quatro emoções (estar feliz, estar com medo, estar zangado e estar triste). Trata-se de uma caixa com vários recursos facilitadores na compreensão das emoções (Autores: Marina Kog, Julia Moons, Luk Depondt).
- ❖ Painel das emoções: Um painel que teve como objetivo desenvolver a capacidade de identificar a emoção sentida no momento da chegada ao Jardim de Infância, podendo ser modificado ao longo do dia, conforme as emoções sentidas pelas crianças. (Autora: Cláudia Serra).

- ❖ O Novelo das Emoções: Um livro com uma história simples que mostrou às crianças o que são as emoções. (Autora: Elizabete Neves).
- ❖ Divertidamente: Um filme que retrata o que se passa na mente de uma jovem, onde as suas emoções — Alegria, Tristeza, Medo, Raiva e Nojo — são personificadas e influenciam as suas ações e decisões. (Diretor: Pete Docter).

Depois de implementarmos estas atividades, pretendemos registar o que as crianças sentiram e exteriorizaram, realizando uma gravação sonora para captar e guardar o que foi dito pelas crianças, para posterior análise.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Assim sendo, em consonância com os procedimentos operacionais que realizámos ao longo do estudo, foram utilizadas como técnicas de recolha de dados, numa primeira instância, a observação participante, auxiliada por notas de campo e registos em grelhas de observação presentes no anexo I. Em alguns momentos considerados significativos, foram utilizados registos fotográficos e videográficos.

Segundo Carmo & Ferreira (2008), observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. A observação pode ser classificada, em relação à participação do investigador, como observação não participante, participante ou participante, mas despercebida pelos observados (Deshaies, 1997).

As notas de campo têm como principal objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). As notas de campo são um elemento indispensável, pois facilitam a organização e análise do investigador aquando da elaboração do relatório, auxiliando a memória deste em aspetos que considerou importantes.

A minha ação na sala de atividades baseou-se essencialmente na observação das crianças em estudo e no registo escrito, em notas de campo, das atitudes e reações por elas manifestadas durante a realização de tarefas ou atividades relacionadas com as emoções.

A entrevista é considerada a técnica mais eficaz para obter informação sobre o objeto que o pesquisador está a estudar, permitindo conhecer atitudes, sentimentos e valores. Isto significa que a entrevista pode ir para além das descrições das ações, dependendo das interpretações dos resultados feitas pelos próprios entrevistados (Ribeiro, 2008).

No que diz respeito às entrevistas, estas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (Yin, 2009).

As semiestruturadas possuem algumas perguntas predefinidas, mas não se limitam a estas; durante a entrevista, caso surgissem outras questões pertinentes, estas poderiam ser acrescentadas.

Neste sentido, realizei uma entrevista semiestruturada, presencial e direcionada à educadora cooperante, considerando o papel primordial que desempenha no desenvolvimento emocional do grupo de crianças. O guião utilizado encontra-se no anexo II.

A entrevista pretendeu recolher informações acerca da importância que esta atribuía às emoções das crianças durante o seu dia-a-dia e ao seu desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, o guião de entrevista foi construído tendo por base os objetivos do estudo e o problema em análise.

2.6. Técnicas de Análise de Dados

Como técnica de análise de dados, recorreremos à Análise de Conteúdo, uma vez que esta constitui um “processo adequado de análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante” (Amado, 2000, p. 61). Assim, optámos por esta técnica pela sua ampla aplicação em diversas áreas, pela versatilidade que apresenta e pela possibilidade de ser utilizada com diferentes tipos de materiais, como textos, discursos e entrevistas. A Análise de Conteúdo permitiu-nos realizar uma interpretação aprofundada e sistemática dos dados, assegurando simultaneamente rigor, objetividade e minimização de vieses.

Para além desta técnica, recorreremos também à Triangulação, cujo objetivo principal consiste na utilização múltipla de métodos e na combinação de diferentes perspetivas. Segundo Yin (2005), a triangulação em Investigação-Ação envolve a articulação de várias abordagens e olhares, incluindo a participação ativa dos intervenientes e a reflexão crítica dos investigadores. De acordo com o autor, esta metodologia possibilita analisar um problema a partir de várias dimensões, integrando dados quantitativos e qualitativos, o que permite identificar padrões, tendências e relações complexas que não seriam detetáveis através de um único método de análise.

Neste estudo, a triangulação constituiu, portanto, uma estratégia fundamental para o tratamento dos dados, uma vez que envolveu a utilização de múltiplas fontes de informação para alcançar uma compreensão mais completa e consistente do fenómeno em investigação. Especificamente, recorreremos à triangulação dos dados obtidos através da observação participante, das grelhas de observação de Autorregulação Emocional, das notas de campo, da análise da entrevista realizada à educadora cooperante e dos resultados das atividades. Ao cruzarmos estas fontes, foi possível comparar, contrastar e validar a informação recolhida, reforçando a credibilidade das interpretações produzidas.

A integração destas diferentes fontes de dados permitiu-nos alcançar uma visão mais profunda e abrangente dos resultados e das implicações do programa de Educação Emocional, contribuindo para a melhoria contínua da prática educativa e para uma compreensão mais rigorosa do impacto das estratégias implementadas.

Capítulo IV – Recolha, análise e tratamento dos dados

1.Sessões de intervenção

1.1. Primeira Sessão de intervenção- 18 de novembro de 2024

O Livro da Família, de Todd Parr, é um álbum ilustrado que apresenta, de forma simples, colorida e inclusiva, a diversidade de famílias que existem no mundo. Através de frases curtas e ilustrações vibrantes, o autor mostra que as famílias podem ser grandes ou pequenas, compostas por um pai, uma mãe, dois pais, duas mães, avós, tios ou outros cuidadores. O livro valoriza as diferenças, reforça a ideia de pertença e transmite a mensagem de que todas as famílias são especiais e importantes, independentemente da sua forma. É uma obra acessível às crianças pequenas, promovendo conversas sobre diversidade, respeito e afetos.

Durante a leitura do livro "O Livro da Família" de Todd Parr, perguntei às crianças em que situações se sentem felizes e tristes com as suas famílias. Apresento então as suas respostas:

Alegria:

Criança T: Ir ao parque de dinossauros, piscina, brincar com o pai.

Criança A.S: Ir ao McDonald's, ajudar a mãe e a avó, brincar na piscina.

Criança L: Fazer contas na máquina de calcular, comer no McDonald's, mexer no telemóvel.

Criança B: Dar beijinhos, ajudar a mãe a cozinhar, brincar na chuva.

Criança A: Brincar às escondidas com a mãe, ir ao parque, ouvir a música favorita na festa.

Criança M.M: Ir à piscina, ajudar a fazer o almoço, brincar com o irmão.

Criança C: Ir ao Jumbo, brincar com a mãe e o pai, ir ao parque e à piscina.

Criança Ma: Ir ao parque, piscina, brincar com a mãe.

Criança Ar: Ir ao parque com a mãe e o pai, brincar na piscina, ajudar o pai na cozinha.

Criança So: Ir ao parque.

Criança T: Comer no McDonald's, ir ao parque, ajudar a limpar os carros com o pai.

Tristeza:

Criança T: Não ir à piscina com o pai.

Criança A.S: Não brincar na chuva.

Criança L: Não ir para a "casinha".

Criança B: Fazer feridas.

Criança A: Magoar-se nos joelhos.

Criança M.M: Quando a mãe tira o tablet.

Criança C: Não receber doces da mãe e da irmã.

Criança Ma: Não brincar com os bonecos.

Criança Ar: Quando a irmã ralha e fica zangada.

Criança So: Quando o pai não brinca.

Criança T: Não ter a família toda junta.

Análise da sessão 1:

A análise das respostas das crianças evidencia uma compreensão adequada à faixa etária relativamente às emoções de alegria e tristeza no contexto familiar. As situações associadas à alegria referem-se, maioritariamente, a momentos de partilha e convivência com figuras significativas, como brincar com os pais, ir ao parque ou à piscina, participar em festas ou ajudar em tarefas domésticas. Estas respostas demonstram que, para o grupo, as emoções positivas estão fortemente ligadas à proximidade afetiva, ao brincar e ao envolvimento nas rotinas familiares, confirmando o papel central da família enquanto principal contexto de socialização nesta fase do desenvolvimento.

Verificou-se igualmente que algumas respostas se relacionam com experiências sensoriais e prazeres imediatos, como brincar na chuva ou comer determinados alimentos, o que é característico da idade pré-escolar, marcada por vivências concretas e centradas no presente.

Relativamente à tristeza, as situações referidas estão predominantemente associadas à privação (não poder realizar uma atividade desejada), à frustração decorrente de limites impostos ou a episódios de desconforto físico. Surgem ainda referências a interações com figuras significativas, como conflitos com irmãos ou momentos de menor disponibilidade parental, evidenciando que as relações familiares influenciam fortemente o equilíbrio emocional das crianças.

De forma global, as respostas revelam que as crianças conseguem identificar e associar emoções a acontecimentos concretos do quotidiano, demonstrando progressos na consciência e verbalização emocional. A atividade mostrou-se pertinente, pois proporcionou um espaço seguro de partilha, permitindo às crianças atribuir significado às suas vivências afetivas e reforçando a ligação entre emoções pessoais e contexto familiar, em consonância com os objetivos definidos para a sessão e com a intencionalidade pedagógica subjacente à utilização da obra de Todd Parr.

1.2. Segunda Sessão de intervenção- 26 de novembro de 2024 Pai Natal e as Emoções

Nesta segunda sessão, o foco foi o Pai Natal, uma figura muito presente no imaginário das crianças nesta época do ano. Nesta sessão, após as rotinas matinais, as crianças visualizaram o teatro de fantoches “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” do canal do YouTube “Aqui há Gato”. A partir da exploração da história, foi-lhes proposto que, em vez de pedirem presentes, elaborassem uma carta para o Pai Natal (figura 42) enviando-lhe emoções e sentimentos positivos.

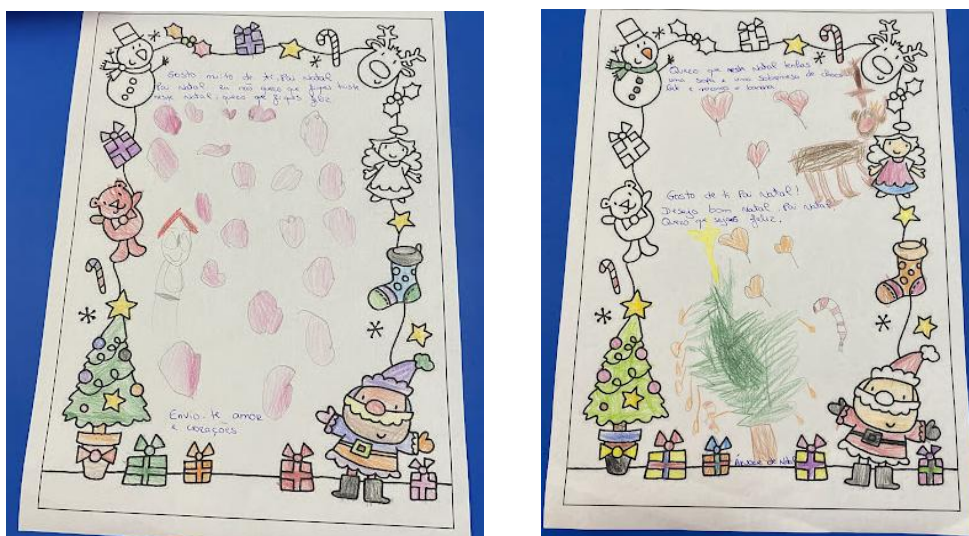


Figura 42 – Carta ao Pai Natal

Fonte: Autora, 2025.

Análise da sessão 2:

A sessão não decorreu como inicialmente esperado, sobretudo devido à complexidade da proposta apresentada às crianças. Embora o vídeo “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” tenha captado a atenção do grupo e motivado o momento de partilha, a tarefa de elaborar uma carta enviando emoções positivas ao Pai Natal revelou-se difícil para a maioria das crianças.

A ideia de “enviar emoções”, em vez de pedir presentes, exigia um nível de abstração que muitas ainda não dominam. Isso refletiu-se na dificuldade em transformar sentimentos em palavras ou desenhos, bem como na pouca motivação demonstrada por diversas crianças para concluir o trabalho. Preferiram brincar e dispersaram com facilidade, o que indicou que a atividade não se ajustou totalmente ao seu nível de desenvolvimento emocional e cognitivo.

A intervenção da Educadora Cooperante foi necessária para orientar o grupo e incentivar a finalização das cartas, o que demonstra que, sem esse apoio adicional, várias crianças não teriam concluído a tarefa. Ainda assim, é importante destacar a adaptação feita para a criança que não participa em atividades natalícias, que

pôde escrever uma carta dirigida aos pais com sentimentos positivos, uma alternativa adequada, inclusiva e coerente com os valores da sala.

De forma geral, esta sessão permitiu perceber que a proposta, tal como foi apresentada, se revelou abstrata e exigente para o grupo. A dificuldade das crianças em identificar e transmitir emoções através da escrita e do desenho mostrou que precisam de maior mediação, apoio visual, exemplos concretos ou atividades prévias de exploração emocional para conseguirem realizar este tipo de tarefa com mais autonomia.

Embora o objetivo principal, que era promover a expressão emocional e o ato de dar, não tenha sido alcançado como pretendido, a sessão foi útil para compreender as necessidades e limites do grupo neste domínio, reforçando a importância de ajustar as propostas pedagógicas à etapa de desenvolvimento e às capacidades das crianças.

1.3. Terceira Sessão de intervenção- 16 de dezembro de 2024

Filme “Divertidamente” de Pete Docter

Nesta sessão, as crianças tiveram a oportunidade de explorar as emoções de forma multimodal, articulando estímulos visuais, auditivos e expressivos. Após as rotinas da manhã, o grupo assistiu ao filme “Divertidamente”, uma narrativa que apresenta cinco emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Repulsa. O visionamento decorreu com atenção e curiosidade, sendo possível observar reações espontâneas das crianças perante diferentes cenas.

Após o filme, realizámos uma conversa em grande grupo. Perguntei às crianças quais emoções reconheceram e que momentos do filme as ajudaram a identificá-las. As respostas foram adequadas, demonstrando que conseguiram reconhecer visualmente e interpretar comportamentos associados às emoções das personagens. As crianças também identificaram qual emoção mais gostaram, justificando com base nas suas experiências pessoais.

A seguir segue-se um excerto do diálogo entre estagiária e as crianças após a visualização do filme:

Estagiária: Quem se lembra de quais eram as emoções da personagem principal?

Crianças: A alegria, a tristeza, a raiva, o medo e o nojo.

Estagiária: Muito bem. E qual foi a emoção de que gostaram mais no filme?

Criança Ma.: Eu gostei da tristeza.

Estagiária: Gostaste da tristeza? Porquê?

(a criança hesita em responder)

Estagiária: Lembras-te do que a tristeza fez quando outra personagem estava a chorar?

Criança Ma.: Ela ouviu... deixou chorar.

Estagiária: E depois de chorar, como é que a personagem se sentiu?

Criança A.: Melhor.

Estagiária: Então, às vezes, estar triste também ajuda, não é?

Crianças: Sim.

Estagiária: Todas as emoções são importantes e fazem parte de nós, e podemos senti-las em diferentes momentos.

Análise da sessão 3:

O filme “Divertidamente” proporcionou uma representação visual clara das emoções básicas, o que facilitou a identificação por parte das crianças. As respostas dadas durante a discussão indicam que já conseguem reconhecer emoções através de expressões faciais, comportamentos e cores, o que corresponde a um nível adequado de desenvolvimento emocional.

A preferência por determinadas personagens mostrou que as crianças começam a relacionar emoções com experiências pessoais, evidenciando início de autoconsciência emocional.

A escolha do filme “Divertidamente” revelou-se uma estratégia eficaz para trabalhar a identificação emocional, uma vez que as personagens representam de forma visualmente marcante as emoções básicas. As respostas das crianças mostram que conseguem distinguir as emoções pelas expressões faciais, cores associadas e comportamentos das personagens, o que é consistente com o desenvolvimento das competências emocionais nesta idade.

1.4. Quarta Sessão de intervenção-16 de dezembro de 2024

Painel “Como me sinto hoje?”, inspirado na Autora: Cláudia Serra

O painel “Como me sinto hoje?” tornou-se uma ferramenta importante para que as crianças aplicassem o que aprenderam, promovendo verbalização e consciência do estado emocional. A sessão mostrou-se eficaz na articulação entre estímulo audiovisual, diálogo e produção artística.

O painel “Como me sinto hoje?” (figura 43) articulado com a sessão do filme “Divertidamente” permitiu que as crianças aplicassem o que tinham acabado de explorar, promovendo a autoexpressão e a consciência emocional. A escolha da emoção por cada criança demonstra progressos na identificação do seu estado interno, um passo fundamental no desenvolvimento da autorregulação emocional.



Figura 43 – Painel “Como me sinto hoje?”
Fonte: Autora, 2025.

Análise da sessão 4:

A introdução do painel “Como me sinto hoje?”, articulada com a sessão inicial dedicada ao filme *Divertidamente*, constituiu um momento significativo no desenvolvimento emocional do grupo. Ao longo desta primeira sessão, as crianças tiveram oportunidade de explorar as diferentes emoções representadas no filme e de as relacionar com experiências pessoais. A utilização do painel permitiu que aplicassem imediatamente este conhecimento, traduzindo verbalmente e de forma visual o seu estado emocional. Esta ligação direta entre estímulo audiovisual, diálogo e registo favoreceu uma compreensão mais concreta e acessível das emoções, potenciando aprendizagens significativas.

A prática não se limitou ao primeiro dia: o painel passou a integrar a rotina diária da sala, sendo utilizado todos os dias após a chamada e o momento de acolhimento. Esta continuidade foi essencial para consolidar progressos. A regularidade do exercício ajudou as crianças a desenvolver hábitos de auto-observação, promovendo uma consciência mais estável e frequente das suas emoções. Ao serem convidadas diariamente a refletir sobre “como me sinto hoje?”, as crianças começaram gradualmente a demonstrar maior capacidade de identificar o próprio estado interno, nomear emoções e justificar a escolha realizada.

Ao longo dos dias, tornou-se visível que muitas crianças passaram da simples escolha aleatória da emoção para escolhas mais ajustadas ao que realmente sentiam. Algumas começaram a verbalizar comentários como “hoje estou alegre porque brinquei antes de vir” ou “estou triste porque tive saudades”, revelando progressos não só na identificação, mas também na explicação da emoção. Outras,

mais tímidas, inicialmente apenas apontavam para a imagem escolhida, mas com o tempo passaram a verbalizar pequenos comentários, demonstrando um aumento da segurança emocional.

O painel funcionou igualmente como ferramenta de observação, permitindo-nos identificar padrões emocionais diários e compreender melhor a forma como cada criança chega à sala. Por exemplo, foi possível perceber que algumas crianças repetiam emoções como tristeza ou irritação em dias consecutivos, permitindo à educadora prestar uma atenção mais próxima e individualizada. Em contrapartida, outras alternavam frequentemente, demonstrando maior variabilidade emocional.

Este processo contribuiu também para a regulação emocional em contexto de grupo. A presença visível das emoções na tabela favoreceu um clima de respeito, uma vez que as crianças passaram a reconhecer que os colegas nem sempre se sentiam da mesma forma que elas. Houve situações em que uma criança, ao perceber que um colega tinha marcado “triste”, se aproximou espontaneamente para oferecer apoio, revelando ganhos claros ao nível da empatia.

Em síntese, a continuidade desta prática mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da autorregulação emocional. A repetição diária permitiu às crianças adquirir maior consciência do seu estado emocional, reforçar competências de autoexpressão e desenvolver uma maior capacidade de reconhecer e considerar as emoções dos outros. A articulação entre o filme, o diálogo e o painel consolidou uma rotina pedagógica estruturada, significativa e eficaz, que contribuiu para uma melhoria progressiva do clima emocional e das relações no grupo.

1.5. Quinta Sessão de intervenção- 17 de dezembro de 2024

Uma Caixa Cheia de Emoções

Nesta sessão, as crianças participaram na atividade “Uma Caixa Cheia de Emoções”, uma proposta que combinou exploração, expressão emocional e jogo simbólico.

As crianças rodaram a roleta, identificaram a emoção correspondente e procuraram a caixa associada. De seguida, retiraram cartas com pequenas situações do quotidiano. Quando a carta estava em branco, eram convidadas a partilhar uma experiência pessoal relacionada com a emoção.



Figura 44 – Atividade “Uma caixa cheia de emoções”

Fonte: Autora, 2025.

Análise da sessão 5:

A roleta e as caixas das emoções revelaram-se estratégias pedagógicas adequadas para promover a identificação, categorização e verbalização das emoções, ao articularem manipulação concreta, jogo simbólico e partilha oral. A associação entre emoção e objeto facilitou a compreensão dos conceitos, tornando o processo mais acessível ao grupo.

As crianças demonstraram capacidade para reconhecer as emoções apresentadas e relacioná-las com situações do seu quotidiano, evidenciando progressos na contextualização emocional. As partilhas realizadas, sobretudo quando as cartas se encontravam em branco, revelaram uma crescente capacidade de associar estados emocionais a experiências pessoais significativas.

Observou-se, no entanto, diversidade nos níveis de participação: algumas crianças expressaram-se de forma espontânea e estruturada, enquanto outras necessitaram de maior mediação por parte do adulto, refletindo diferentes ritmos de desenvolvimento emocional.

De forma global, a atividade contribuiu para o fortalecimento das competências de comunicação, escuta ativa e empatia, consolidando a capacidade de reconhecer e expressar emoções num contexto seguro e colaborativo.

1.6. Sexta Sessão de intervenção — 7 de janeiro de 2025

Livro “Novelo de Emoções”

Nesta sessão, foi dinamizada a atividade “Novelo de Emoções”. O grupo reuniu-se no tapete para ouvir a história, que apresenta diferentes emoções associadas a situações do quotidiano. Ao longo da leitura, foram promovidos momentos de diálogo, incentivando as crianças a identificar as emoções das personagens e a partilhar experiências semelhantes.

Após a exploração oral da narrativa, foi proposta uma atividade de expressão plástica. Cada criança representou, através do desenho, diferentes emoções, associando-as a situações do seu dia a dia. As produções evidenciaram acontecimentos reais, como brincadeiras com familiares, conflitos com irmãos, momentos de frustração ou experiências de alegria.

A atividade decorreu de forma participada e envolvente, revelando interesse e disponibilidade por parte das crianças para refletirem sobre as suas próprias vivências emocionais.

Análise da Sessão 6:

A realização da atividade permitiu observar a capacidade das crianças para identificar e nomear emoções básicas, bem como para as relacionar com situações concretas do quotidiano. Verificou-se que a maioria conseguiu associar corretamente as emoções representadas a experiências pessoais, demonstrando consciência emocional adequada à faixa etária.

A componente de expressão plástica revelou-se um recurso facilitador da exteriorização emocional, possibilitando que as crianças traduzissem sentimentos em representações simbólicas. Observou-se igualmente o desenvolvimento do vocabulário emocional e da capacidade de verbalização das próprias experiências.

Paralelamente, a organização da atividade em grande grupo promoveu a escuta ativa, o respeito pelo turno de fala e a partilha de vivências, contribuindo para o fortalecimento das competências sociais e comunicativas.

1.7. Sétima Sessão de intervenção — 8 e 9 de janeiro de 2025

“O Livro das Minhas Emoções” e painel “Como lidamos com as nossas emoções”

O Livro das Minhas Emoções, de Stéphanie Couturier, é uma obra dirigida ao público infantil que apresenta, de forma simples e apelativa, várias emoções do quotidiano das crianças. Cada emoção é explicada através de frases curtas, metáforas acessíveis e ilustrações que ajudam a tornar conceitos abstratos mais concretos. A autora descreve o que cada emoção faz sentir no corpo, como se manifesta e de que forma pode ser reconhecida, permitindo às crianças compreenderem melhor o que sentem. O livro inclui também sugestões de

pequenas estratégias para lidar com as emoções, promovendo a autorregulação de forma adequada à idade. É um recurso visual e narrativo que facilita o diálogo sobre sentimentos, contribuindo para a educação emocional em contexto escolar.

Durante dois dias consecutivos, foi trabalhado o livro “O Livro das Minhas Emoções”, como forma de consolidar aprendizagens realizadas nas sessões anteriores. Após a leitura, o grupo reuniu-se para discutir estratégias de gestão emocional. As crianças foram convidadas a recordar estratégias próprias e as apresentadas no livro, como respirar fundo, pedir ajuda, afastar-se, abraçar um peluche ou pensar em algo positivo.

De seguida, criámos em conjunto o painel “Como lidamos com as nossas emoções”, onde cada criança contribuiu com uma estratégia que utiliza quando sente raiva, tristeza, medo, alegria ou repulsa. As estratégias foram ilustradas e organizadas de forma visível para todo o grupo.

Análise da sessão 7:

A combinação entre leitura, discussão guiada e construção do painel permitiu aprofundar a compreensão das estratégias de autorregulação. As crianças demonstraram recordar estratégias trabalhadas em sessões anteriores e apresentar novas, baseadas nas suas experiências pessoais.

A criação do painel tornou as estratégias visíveis e acessíveis, promovendo autonomia e autoavaliação. As crianças começaram a recorrer espontaneamente às estratégias, sobretudo respiração profunda e pedido de ajuda, demonstrando interiorização e transferência da aprendizagem.

As tabelas de observação confirmaram evolução na capacidade de identificar emoções, expressar necessidades e utilizar estratégias adaptativas.

As estratégias mencionadas pelas crianças revelaram coerência com o trabalho realizado ao longo da intervenção. A criação do painel tornou as estratégias visíveis e acessíveis, promovendo autonomia. Observou-se que várias crianças começaram a recorrer às estratégias de forma espontânea, especialmente à respiração profunda e ao pedido de ajuda, o que demonstra interiorização e aplicação prática.

A articulação entre o livro, a discussão guiada e o painel reforçaram o desenvolvimento da consciência emocional e da autorregulação. As grelhas de observação confirmaram uma evolução significativa na identificação das emoções e na procura de estratégias adequadas.

2. Grelha de observação de autorregulação

A análise dos três momentos de observação, realizados a 06/11/2024, 10/12/2024 e 07/01/2025, permite-nos compreender a evolução no desenvolvimento emocional e comportamental das seis crianças observadas, evidenciando progressos graduais, pequenas regressões e padrões consistentes ao longo do tempo. No primeiro momento, verificámos que a maioria das crianças apresentava dificuldades significativas no reconhecimento e verbalização das suas emoções, sobretudo tristeza, medo e raiva. No segundo registo, já em dezembro, observaram-se melhorias moderadas: várias crianças começaram a identificar com maior clareza o que sentiam e a justificar a sua emoção perante determinadas situações. Contudo, as crianças mais tímidas continuaram a revelar maior reserva, embora demonstrassem crescente capacidade para observar e interpretar as emoções dos colegas. No terceiro momento, após o período de férias, registaram-se algumas oscilações naturais, sobretudo em crianças que já tinham demonstrado avanços, refletindo a necessidade de readaptação às rotinas escolares.

Ao nível das relações com os pares, o grupo evidenciou progressos particularmente visíveis ao longo dos três momentos. Se inicialmente eram frequentes comportamentos conflituosos, pouca partilha e dificuldade em cooperar, com o passar das semanas tornou-se evidente um aumento da empatia e da disponibilidade para interagir de forma positiva. Observámos que Mart. e T. demonstraram melhorias consistentes na partilha de materiais e na reparação de pequenos conflitos, enquanto S., apesar da timidez inicial, protagonizou momentos espontâneos de apoio emocional aos colegas, revelando evolução relevante nesta dimensão. Ainda assim, algumas crianças mantiveram reações mais impulsivas, mas apresentaram também episódios crescentes de aproximação, cooperação e consciência das emoções alheias.

No que diz respeito às estratégias de autorregulação, verificámos que, no primeiro momento, as crianças apresentavam dificuldades claras em acalmar-se autonomamente ou em retomar a atividade após situações de frustração. Contudo, à medida que avançámos para os momentos seguintes, começaram a surgir indicadores positivos, como pausas conscientes, respirações profundas e maior rapidez na recuperação emocional após pequenos conflitos. No registo de janeiro, apesar do aumento da agitação típico do período pós-férias, constatámos que a maioria das crianças demonstrava uma capacidade mais consolidada para regressar à atividade de forma tranquila, sugerindo que as estratégias trabalhadas na sala têm contribuído para a construção de mecanismos internos de regulação.

A tolerância à frustração, o cumprimento de regras e a capacidade de esperar a vez foram inicialmente algumas das fragilidades mais marcantes do grupo. No entanto, ao comparar os três momentos, apercebemo-nos de que estas competências evoluíram de forma consistente. Embora algumas crianças continuem a necessitar de mediação adulta, observa-se uma maior capacidade de

aceitar limites, respeitar regras e retomar rapidamente a atividade após momentos de contrariedade.

Em síntese, os três momentos de observação revelam um percurso de desenvolvimento emocional marcado por avanços graduais, oscilações naturais e progressos diferenciados entre as crianças. Apesar das diferenças individuais, todas apresentam melhorias em pelo menos uma das dimensões observadas, o que confirma que a intervenção contínua, a mediação adequada e a estabilidade das rotinas promovem uma evolução positiva das competências emocionais e de autorregulação. Estes resultados reforçam a importância da observação sistemática e da adaptação constante das práticas pedagógicas às necessidades reais do grupo, permitindo-nos compreender melhor o desenvolvimento das crianças e ajustar estratégias de apoio emocional de forma eficaz.

3. Análise da Entrevista à Educadora Cooperante

A entrevista realizada à Educadora Cooperante permitiu recolher informações relevantes acerca das suas perceções, práticas e dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e às estratégias de autorregulação em crianças da educação pré-escolar. A educadora, com 40 anos, possui uma Licenciatura Pré-Bolonha em Educação de Infância e uma pós-graduação em Educação Especial, apresentando um percurso profissional diversificado que inclui prática como educadora, auxiliar e formadora. Esta multiplicidade de experiências evidencia um contacto contínuo com contextos educativos e uma atualização permanente das suas práticas, o que se reflete na profundidade das respostas apresentadas.

A educadora atribui grande importância ao desenvolvimento emocional das crianças, defendendo que a primeira infância constitui um período crucial na formação da personalidade e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida adulta. Refere que muitos adultos experienciam dificuldades emocionais que têm origem em vivências precoces para as quais não possuíam ferramentas de regulação, destacando assim a necessidade de trabalhar estas competências desde cedo. Esta perspetiva está alinhada com autores como Denham (2018), Mayer e Salovey (1997) e com a própria abordagem das OCEPE, que salientam a relevância da educação emocional para o bem-estar, autonomia e adaptação social da criança.

Na caracterização do grupo, a educadora descreve um grupo bastante heterogéneo, com crianças autónomas na expressão das emoções e na resolução de conflitos, mas também com outras que revelam grande timidez, insegurança e fragilidade emocional, sendo algumas afetadas adicionalmente pela barreira da língua, por não terem o português como língua materna. Esta diversidade confirma a necessidade de uma prática pedagógica ajustada, flexível e sensível às necessidades individuais, indo ao encontro da proposta de uma educação inclusiva e diferenciada, tal como prevista nas orientações nacionais.

Relativamente às estratégias utilizadas para promover a autorregulação, a educadora destaca uma abordagem centrada no respeito pelas emoções da criança, recorrendo ao diálogo, à escuta ativa e ao envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Refere ainda o uso da empatia como ferramenta essencial, equilibrando o reconhecimento das emoções sem as transformar no foco central da vivência da criança. Entre as estratégias práticas que menciona, incluem-se a exploração de livros relacionados com as emoções, exercícios de respiração e relaxamento, jogos dramáticos, oferta de escolhas nas atividades, utilização do abraço como recurso de segurança emocional e a organização de cantinhos de brincadeira que permitem observar e promover competências socioemocionais. Estas estratégias revelam uma prática alinhada com a abordagem socio construtivista de Vygotsky (1998), assumindo a educadora o papel de mediadora do desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

A educadora refere observar já resultados positivos, nomeadamente a maior capacidade de algumas crianças tímidas para verbalizarem emoções e o aumento do empenho nas atividades, sobretudo porque estas são planeadas de forma participada. Identifica também melhorias na autorregulação de crianças mais reativas, embora reconheça que este é um processo contínuo e gradual. Entre os desafios, salienta a dificuldade em envolver todas as crianças no diálogo, especialmente aquelas com dificuldades linguísticas ou com níveis mais elevados de insegurança.

No que diz respeito à avaliação das estratégias, a educadora menciona que o faz essencialmente através da observação quotidiana, dos trabalhos realizados pelas crianças e da análise das suas interações, não recorrendo ainda a instrumentos formais. Esta opção está de acordo com a natureza da educação pré-escolar, onde a observação constitui uma forma privilegiada de avaliação e recolha de evidências, permitindo compreender o desenvolvimento emocional das crianças em contextos autênticos.

Importa referir que o guião da entrevista, assim como a transcrição integral das respostas fornecidas pela Educadora Cooperante, se encontram organizados no Anexo II, garantindo a transparência do processo de recolha de dados e respeitando integralmente os princípios éticos de anonimato e confidencialidade.

Em síntese, a entrevista evidencia uma educadora consciente da importância do desenvolvimento emocional na infância e comprometida com práticas ajustadas às características do grupo. As suas respostas revelam coerência com a literatura especializada e destacam a relevância da mediação do adulto, da promoção da autonomia e da criação de ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e emocionalmente nutritivos. A análise realizada permite reforçar a pertinência da investigação desenvolvida, demonstrando que os desafios e necessidades identificados se articulam diretamente com os objetivos do estudo.

4. Discussão dos Resultados

A análise global dos dados recolhidos ao longo do programa de Educação Emocional permitiu-nos identificar progressos consistentes nas competências emocionais das crianças, sobretudo no que diz respeito à identificação e nomeação das emoções, à sua expressão verbal e à utilização de estratégias básicas de autorregulação. Estes resultados confirmam o que a literatura tem vindo a evidenciar: intervenções intencionais, contínuas e integradas na rotina educativa têm um impacto significativo no desenvolvimento socioemocional durante a infância (Denham, 2018; Murano et al., 2020).

No que se refere à identificação emocional, observámos uma evolução clara ao longo das sessões. No início do programa, era frequente que as crianças demonstrassem dificuldades em distinguir emoções com características semelhantes, como tristeza, frustração ou medo. Contudo, com a utilização de recursos como “O Novelo das Emoções”, o Painel das Emoções, o filme “Divertidamente” e atividades de expressão plástica, verificou-se maior precisão na leitura e interpretação das emoções, bem como maior capacidade de associá-las a situações concretas do quotidiano. Estes resultados encontram suporte em Pons e Harris (2019), que destacam o papel da literatura infantil e dos estímulos visuais na consolidação da compreensão emocional.

Relativamente à autorregulação emocional, constatámos igualmente uma evolução significativa. As crianças começaram a demonstrar maior apropriação de estratégias adaptativas, como respirar fundo, pedir ajuda ao adulto, afastar-se momentaneamente de situações desconfortáveis, procurar um objeto de conforto ou verbalizar aquilo que estavam a sentir. Algumas destas estratégias foram trabalhadas diretamente nas sessões, enquanto outras emergiram espontaneamente, resultado da modelagem adulta e do ambiente emocional seguro proporcionado. Estes dados convergem com Blair e Raver (2015), que sublinham que a autorregulação se desenvolve através de experiências de orientação, da relação adulto-criança e da prática consistente em contexto educativo.

O painel “Como me sinto hoje?” e o poster “Como lidamos com as nossas emoções” revelaram-se ferramentas fundamentais ao longo da intervenção. Por terem sido construídos em conjunto com as crianças, promoveram sentido de pertença, autonomia e auto-observação contínua. A incorporação do painel na rotina diária permitiu que as crianças refletissem regularmente sobre o seu estado emocional, desenvolvendo maior consciência e capacidade de verbalização. Esta prática diária reforça a visão socioconstrutivista de Vygotsky (1978), valorizando o papel do adulto e da interação social na mediação da aprendizagem emocional.

No conjunto das metodologias utilizadas, destacamos como mais eficazes:

- o recurso à literatura infantil como ponto de partida para a exploração das emoções;
- as análises em grande grupo, que favoreceram a verbalização e a escuta ativa;

- os materiais visuais e manipuláveis, que tornaram conceitos abstratos mais concretos;
- as atividades de expressão plástica, que permitiram personalizar e simbolizar emoções de forma significativa.

Ainda assim, é importante considerar algumas limitações do estudo. A duração reduzida da intervenção não permitiu avaliar os efeitos a longo prazo, dificultando a análise da estabilidade das competências adquiridas. A análise detalhada centrada num subgrupo de seis crianças, embora útil para uma leitura aprofundada das trajetórias individuais, limita a generalização dos resultados. Além disso, reconhecemos que a natureza da investigação-ação implica a possibilidade de enviesamento, uma vez que assumimos simultaneamente os papéis de observadores e facilitadores. No entanto, estas limitações são características comuns da investigação em contexto educativo e não comprometem a relevância das conclusões obtidas.

De forma geral, os dados recolhidos reforçam o potencial das práticas de Educação Emocional para promover a consciência emocional, o pensamento reflexivo e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação desde os primeiros anos de vida. Os resultados obtidos corroboram a literatura académica e evidenciam que abordagens participativas, sistemáticas e mediadas pelo adulto são essenciais para promover o bem-estar emocional das crianças e potenciar o seu desenvolvimento global.

5. Considerações finais

A implementação do programa de Educação Emocional revelou-se pertinente e eficaz para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças. Verificou-se que, ao longo das sessões, as crianças passaram a identificar com maior clareza o que sentiam, a expressá-lo verbalmente e a recorrer a estratégias adequadas perante situações emocionalmente desafiantes. Estes progressos são consistentes com a literatura que valoriza a importância do trabalho emocional desde os primeiros anos de vida.

Os materiais utilizados, histórias, jogos, o painel “como me sinto hoje?”, o poster final e atividades de expressão plástica, mostraram-se adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e facilitaram a compreensão e expressão emocional. O ambiente seguro criado pela educadora e pela estagiária permitiu que as crianças se sentissem confortáveis para explorar emoções mais difíceis e dialogar sobre elas, reforçando o papel crucial do adulto como mediador emocional (Silva et al., 2016).

Relativamente aos objetivos definidos para a presente investigação, os resultados obtidos permitem afirmar que os mesmos foram globalmente alcançados. A implementação do programa possibilitou refletir sobre o contributo da Educação Emocional para o desenvolvimento da criança, evidenciando melhorias ao nível do bem-estar, da expressão emocional e da qualidade das interações sociais. Foi igualmente possível identificar os conhecimentos das crianças acerca das emoções, verificando-se uma evolução na capacidade de reconhecer, nomear e compreender emoções básicas, bem como de as relacionar com situações do quotidiano.

A análise dos dados permitiu ainda avaliar as estratégias de autorregulação utilizadas pelas crianças em idade pré-escolar, constatando-se uma utilização progressivamente mais frequente de estratégias como a verbalização das emoções, a procura do adulto enquanto mediador e o recurso a suportes visuais. Estes progressos revelam uma crescente consciência emocional e uma maior capacidade de gestão das próprias emoções.

Importa salientar que o programa de Educação Emocional implementado constituiu uma proposta pedagógica concebida e estruturada no âmbito da prática supervisionada e sustentada na revisão da literatura científica realizada. Trata-se, assim, de uma sugestão de intervenção contextualizada, ajustada às características específicas do grupo e do contexto educativo, não correspondendo a um modelo validado em larga escala, mas a uma experiência pedagógica fundamentada, passível de adaptação e aprofundamento em futuras investigações.

Este estudo reforça a ideia de que a Educação Emocional deve assumir-se como uma dimensão contínua e transversal na Educação Pré-Escolar, e não como uma intervenção isolada ou pontual. Para investigações futuras, sugere-se o alargamento temporal da intervenção, a recolha de dados longitudinais e a diversificação dos instrumentos de avaliação, de modo a aprofundar a

compreensão dos impactos a médio e longo prazo. Considera-se igualmente pertinente potenciar o envolvimento das famílias, reconhecendo o seu papel determinante na consolidação das aprendizagens emocionais.

Conclui-se que a Educação Emocional é indispensável para a promoção do bem-estar, do desenvolvimento socioemocional e da construção de relações interpessoais positivas. A integração sistemática destas práticas no quotidiano educativo contribui para a formação de crianças mais conscientes, empáticas e capazes de lidar com desafios emocionais de forma saudável e autónoma.

6. Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53–63.
- Arándiga, A. (2009). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Ediciones Pirámide.
- Bailão, R. (2024). *Estratégias a utilizar para desenvolver a educação emocional: Um estudo em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de mestrado, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/50997/1/Relat%3%b3rio%20Final%20-%20Rafaela%20Bail%3%a3o.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blewitt, C., Morris, H., O’Connor, A., & Skouteris, H. (2021). Social and emotional learning in early childhood education and care: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 628534. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628534>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Costa, A. (2016). *Emoções à flor da pele* [Relatório de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83924/1/Relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20In%C3%AAs%20Almeida.pdf>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Couturier, L. (2020). *Strategies for emotional self-regulation in early childhood*. Routledge.
- Denham, S. A. (1998). Introduction. In S. A. Denham (Ed.), *Emotional development in young children* (pp. 1–18). The Guilford Press.
- Denham, S. A. (2018). *Keeping up with the heart: Emotional development in early childhood*. Guilford Press.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Domitrovich, C. E., Bierman, K. L., & Greenberg, M. T. (2017). Promoting alternative thinking strategies (PATHS®) in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2020). Emotion-related self-regulation and its relation to children’s early development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 353–381. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-070120-011659>
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções* (C. Szlak, Trad.). Lua de Papel.

- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2020). Social-emotional learning: The origins and future of the CASEL model. *Educational Psychologist*, 55(3), 155–169. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1781901>
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Zahar.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (14.^a ed.). Círculo de Leitores.
- Immordino-Yang, M. H., & Darling-Hammond, L. (2018). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development*. Aspen Institute.
- Jalongo, M. R. (2021). *The power of picture books in supporting children's emotional literacy*. Springer.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2023). Evidence-based social-emotional learning interventions. *Child Development Perspectives*, 17(1), 45–52. <https://doi.org/10.1111/cdep.12471>
- Kuypers, L. (2017). *The Zones of Regulation*. Think Social Publishing.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammer, J. (2018). Self-regulation. In N. Halfon et al. (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 275–298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/4926>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2016). Social and emotional skills predict preschool children's academic readiness. *Early Education and Development*, 27(6), 822–840. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Murano, D., Sawyer, J., & Lipnevich, A. A. (2020). The effectiveness of preschool social-emotional learning interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 127–145. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.005>
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Instituto Piaget.
- OECD. (2022). *Starting Strong VI: Supporting children's emotional well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/afl1d0a9d-en>
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). *Children's understanding of emotions*. Cambridge University Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 4(4).
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2020). Measuring emotional intelligence in early childhood. *Emotion Review*, 12(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1754073920930795>
- Schoen, T., & Vitalle, M. (2012). Tenho medo de quê? *Revista Paulista de Pediatria*.
- Serra, C. C. G. (2021). *Promoção de competências socioemocionais no contexto da Educação Pré-Escolar* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <http://hdl.handle.net/10400.11/7631>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- UNESCO. (2021). *Social and emotional learning for all*. UNESCO Publishing.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remedar* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47927/2/Tese%20doutoramento.pdf>
- Vaz, M. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta* [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9898/1/tese.pdf>
- Webster-Stratton, C. (2011). *Incredible babies*. Incredible Years.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). Mindfulness in early childhood. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

ANEXO I – Tabelas “Grelha de Observação de Autorregulação Emocional”

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: A					
Data: 06/11/2024					
Categories	Items	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções			X	
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha			X	
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			

	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra				X
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)	X			
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	
	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
	Observações:				

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional

Nome da criança: Ma.

Data: 06/11/2024

Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha				X
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia			X	
	É conflituoso			X	
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	

Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	
	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional

Nome da criança: Mar.

Data: 06/11/2024

Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva			X	
	Vergonha				X
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia				X
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra				X

Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)	X			
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito				X
	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional

Nome da criança: S.

Data: 06/11/2024

Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo		Não observado		
	Raiva		Não observado		
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia				X
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos				X
	Respeita a regra				X

Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			Não observado	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)	X			
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito				X
	É capaz de esperar a sua vez				X
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses				X
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional

Nome da criança: M.M.

Data: 06/11/2024

Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo		Não observado		
	Raiva		Não observado		
	Vergonha			X	
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	

Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)	X			
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito				X
	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			Não observado	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional

Nome da criança: T.

Data: 06/11/2024

Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	

Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			Não observado	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito				X
	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: A					
Data: 10/12/2024					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções			X	
	Tristeza			X	
	Alegria				X
	Medo			X	
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		Não	observado	
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	
	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional

Nome da criança: Ma

Data: 10/12/2024

Categories	Items	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza			X	
	Alegria				X
	Medo			X	
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso			X	
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)			X	
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: <i>MaL</i>					
Data: <i>10/12/2024</i>					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros				
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)			X	
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito				X

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: S.					
Data: 10/12/2024					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo			X	
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros				
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: M. H.					
Data: 10/12/2024					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções			X	
	Tristeza			X	
	Alegria				X
	Medo			X	
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros				
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: T.					
Data: 10/12/2024					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções			X	
	Tristeza				
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho			X	
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: A					
Data: 07/01/2025					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha				X
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito				X

	É capaz de esperar a sua vez				X
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses				X
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: r1a					
Data: 07/01/2025					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha				X
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra				X
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)	X			
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez				X
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses				X
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: Mae-					
Data: 07/01/2025					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha				X
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses				X
	Reage mal quando rejeitado(a)			X	

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: S-					
Data: 07/01/2025					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções			X	
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha			X	
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos				X
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra				X
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)	X			
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	

Observações:

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: M. M.					
Data: 07/01/2025					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções			X	
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva			X	
	Vergonha			X	
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros				X
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso	X			
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar			X	
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez				X
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses				X
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

Grelha de Observação de Autorregulação Emocional					
Nome da criança: T.					
Data:					
Categorias	Itens	Nunca (0)	Raramente (1)	Às vezes (2)	Sempre (3)
Reconhecimento das Emoções	Reconhece as suas emoções				X
	Tristeza				X
	Alegria				X
	Medo				X
	Raiva				X
	Vergonha				X
	Orgulho				X
	Reconhece as emoções dos outros			X	
Relacionamento interpessoal	Partilha materiais/brinquedos			X	
	Revela empatia			X	
	É conflituoso		X		
	Consegue resolver os seus conflitos			X	
	Respeita a regra			X	
Estratégias de Autorregulação	Usa estratégias para se acalmar				X
	Reage agressivamente quando contrariado(a)		X		
	Consegue retomar a atividade após uma situação de conflito			X	

	É capaz de esperar a sua vez			X	
	É capaz de adiar a satisfação imediata das suas necessidades/interesses			X	
	Reage mal quando rejeitado(a) pelo grupo			X	
Observações:					

ANEXO II - GUIÃO DE ENTREVISTA

Os objetivos da entrevista são: Conhecer a opinião sobre a importância atribuída às competências emocionais das crianças; conhecer as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação nas crianças; Identificar a opinião sobre os resultados e os desafios decorrentes da aplicação dessas estratégias.

É uma entrevista dirigida à Educadora do grupo.

A identidade do participante é substituída por um código garantindo o seu anonimato e privacidade de acordo com as normas de sigilo. Assim, todas as informações fornecidas serão apenas utilizadas para fins académicos.

Autorização para divulgação de dados:

Categories	Questões
Caraterização sociodemográfica	1. Que idade tem?
	2. Qual a sua formação académica?
	3. Há quantos anos acabou o seu curso de formação?
	4. Há quanto tempo exerce a profissão de professor(a)/educador(a)
Desenvolvimento emocional das crianças	5. Considera importante promover as competências emocionais nas crianças em idade do pré-escolar? Porquê?
	6. Como caracteriza o grupo de crianças com quem trabalha relativamente às suas competências emocionais?
Estratégias autorregulação de	7. Que estratégias utiliza para desenvolver a capacidade de autorregulação nas crianças?
	8. Pode dar exemplos práticos de como implementa essas estratégias no dia a dia?

	9. Que resultados observa nas crianças após a implementação dessas estratégias?
	10. Quais são os maiores desafios que encontra ao aplicar estratégias de autorregulação na sala de aula?
	11. Como avalia a eficácia dessas estratégias no desenvolvimento emocional das crianças?

Transcrição das respostas da Educadora Cooperante:

1. 40 anos
2. “Tenho uma Licenciatura Pré-Bolonha em Educação de Infância e no ano letivo 2014/2015 realizei uma pós-graduação em Educação Especial.”
3. “Terminei em 2006 por isso já terminei há 19 anos.”
4. “Logo após terminar a licenciatura, estive 3 anos a trabalhar no Algarve, depois tive um grande interregno em que trabalhei noutras áreas, mas desde 2010 fui sempre dando formação colaborando com o IEPF de Castelo Branco. Em 2017 entrei para a Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco como auxiliar e em janeiro de 2024 assumi finalmente funções de Educadora. Oficialmente são cerca de 5 anos, mas na realidade fui sempre dando formação a auxiliares e enquanto auxiliar acabava por também colocar em prática o que tinha estudado, mantendo-me assim atualizada e ligada ao que me apaixona, a Área da Educação.”
5. “Sim considero. Porque na realidade a nossa personalidade forma-se na primeira infância. Muitos adultos atualmente têm traumas devido a situações que vivenciaram em idades muito precoces e para as quais não tinham ferramentas para lidar. Ao promovermos as competências emocionais na idade pré-escolar estamos a contribuir para que cresçam a sentir-se mais seguras e se tornem adultos mais confiantes.”
6. “É um grupo muito heterogéneo, tenho algumas crianças que já manifestam alguma facilidade em lidar com as frustrações. Que expressam facilmente o que as preocupa ou deixa tristes, em suma, comunicam com o adulto e também com os pares no sentido de resolver os assuntos que lhes dizem respeito. No extremo oposto, tenho algumas crianças com as quais tenho que ter muito cuidado e sensibilidade em toda e qualquer observação que lhes faça, porque muito facilmente sentem como uma crítica e fecham-se na sua conchinha. São crianças mais tímidas, que choram com muita facilidade quando algum colega lhes diz algo que a desagrada, que muitas das vezes não comunicam verbalmente, nem se dirigem ao adulto, ficando no seu cantinho a aguardar que o adulto se dirija a elas quando se apercebe que

algo não está bem. Comecei a trabalhar com este grupo, agora em setembro de 2024, e tem sido um desafio. Espero vir a ser um ponto fundamental para ajudar estas crianças mais tímidas a ultrapassar as suas dificuldades antes de iniciarem o primeiro ciclo.”

7. “Uma das minhas principais estratégias é sem dúvida ouvir as crianças e envolvê-las no seu processo de aprendizagem. Eu gosto que as crianças sejam a parte mais ativa nos temas e projetos que vou desenvolvendo ao longo do ano. Outra estratégia é utilizar a minha empatia criando um equilíbrio entre não desvalorizar o que a criança está a sentir no momento, mas não tornando isso o centro da vivência dela. Incentivo também o diálogo, sempre que há conflitos entre eles, procuro que tentem sempre resolver entre eles e tento reduzir cada vez mais o meu papel como mediadora. Procuro ainda que deem voz e expressem o que sentem.”
8. “Implemento estas estratégias através da exploração de livros ligados às emoções. Dos abraços sempre que é preciso, é importante eles sentirem que o abraço seguro está sempre lá e às vezes é o que basta. De exercícios de respiração e relaxamento. De jogos dramáticos. De dar sempre opções de escolha nos trabalhos que realizam para que possam seguir as suas preferências e sentir-se mais seguros e motivados aumentando a sua autoestima. Asseguro-me que todos passem pelos diversos cantinhos ao longo da semana (quadro dos cantinhos) tentando respeitar as suas preferências, mas ainda assim negociando com eles para que experienciem diversas brincadeiras e diversos companheiros de brincadeira. Desta forma são criadas situações de convívio diversificadas e promotoras de crescimento emocional. Na minha planificação semanal asseguro-me que tenham sempre tempo para brincadeiras livres em que os possa observar e interagir. O meu foco é que os trabalhos que realizam ao longo da semana estejam interligados e façam sentido para as crianças.”
9. “Já começo a observar alguns resultados. Algumas das crianças mais tímidas já começam a verbalizar o que sentem. Noto que estão mais empenhados nos projetos que proponho porque são negociados com eles. Algumas das crianças que são mais reativas emocionalmente também já se acalmam mais facilmente. Mas é sempre um trabalho constante e em progresso.”
10. “Até agora o maior desafio que encontro é conseguir que todas entrem em diálogo. Tenho algumas crianças no grupo que para além da timidez natural, são ainda muito inseguras devido ao facto de a sua língua mãe não ser o português. De resto até são bastante recetivas e parece-me que apreciam as estratégias que tenho utilizado.”
11. “Sinceramente tem sido mais através da observação dos seus comportamentos no dia a dia e dos desenhos e trabalhos que realizam. Não utilizo nenhuma ferramenta de avaliação concreta para já.”

ANEXO III - CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão.

Este trabalho, realizado pela aluna, Patrícia Raquel Pires Vaz, surge no âmbito da unidade curricular de Metodologia da Investigação em Educação, 1º ano /2ºSemestre – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior e Educação de Castelo Branco. O estudo tem como objetivo desenvolver uma investigação sobre a temática “O papel da educação emocional no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: nomeadamente na compreensão das emoções e na utilização de estratégias de autorregulação”, pelo que no âmbito do trabalho pedagógico a desenvolver, solicito autorização para a implementação de atividades e/ou programas com vista a recolha de dados fornecidos pelo seu educando, bem como a recolha de imagens-fotografias e vídeo, com o propósito de enriquecer a qualidade da prática educativa.

Este documento tem como objetivo obter o consentimento informado (de forma voluntária), a identidade do seu educando não será revelada, sendo substituída por um código garantindo o seu anonimato e privacidade de acordo com as normas de sigilo. Assim, todas as informações fornecidas serão apenas utilizadas para fins académicos, sendo os objetos de estudo recolhidos destruídos após a apresentação do trabalho.

Estaremos sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir antes, durante ou após a recolha de informação.

ASSINATURA DO CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Li (ou alguém leu para mim) o consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica e estou consciente do que esperar quanto à participação do meu educando no estudo sobre “O papel da educação emocional no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: nomeadamente na compreensão das emoções e na utilização de estratégias de autorregulação”. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente que o meu educando participe neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do participante

Assinatura do Encarregado de
Educação

__/__/__

Data

Investigador

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Nome e contacto da pessoa
que obtém o consentimento

Assinatura da pessoa que
obtém o consentimento

__/__/__

Data