



O desenvolvimento de competências sociais com crianças em idade escolar: a intervenção do educador social

Tânia Sofia Rego Ramalho

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção
do Grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da Vida*

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança

2025

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta jornada, olho para trás e reconheço que cada passo foi construído com resiliência, dedicação e amor. Nada do que aqui conquistei teria sido possível sem as pessoas que acreditaram em mim, mesmo quando eu duvidei de mim própria.

Agradeço profundamente aos meus pais, ao meu irmão, aos meus avós e ao meu namorado. Foram eles o meu porto seguro, a força silenciosa que me amparou nos dias mais longos, que celebrou comigo as pequenas vitórias e que nunca deixou que eu esquecesse o valor dos meus sonhos.

À Andreia, minha amiga do coração, obrigada por cada palavra, cada gesto e cada momento em que, mesmo com a vida a correr depressa, encontraste espaço para me acompanhar e apoiar. A tua presença foi luz.

A todos os meus amigos que sempre incentivaram, que me motivaram, que perguntaram “como está a correr?” com verdadeiro interesse — obrigada. O vosso apoio nunca passou despercebido.

Um agradecimento muito especial à Sandra, pela confiança, pelas oportunidades e por me permitir crescer, explorar, voar e evoluir ao meu ritmo. Obrigada por me ver para além do que eu via em mim mesma.

À Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, que foi muito mais do que uma orientadora: foi uma verdadeira companheira de jornada. Obrigada por cada orientação, pela paciência, pela sabedoria e pelo tempo investido em mim. Carrego comigo tudo o que me ensinou.

E a todos os que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste caminho — a minha gratidão é imensa. Cada gesto, cada palavra, cada incentivo contribuiu para que este trabalho chegasse ao fim.

Termino com a palavra que guiou todo este processo e que melhor me define nesta caminhada: resiliência.

“A resiliência não é apenas a força de resistir, mas a coragem de continuar, mesmo quando o caminho se torna maior do que nós.”

Resumo

Este estudo de natureza qualitativa reflete sobre o contributo da intervenção do Educador Social para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar. O enquadramento teórico baseia-se em perspetivas socioculturais e desenvolvimentistas de autores como Vygotsky, Piaget, Montessori e Bronfenbrenner.

A investigação centrou-se na análise de sete atividades socioeducativas realizadas em contexto não formal, numa associação de solidariedade social no norte de Portugal. Estas atividades tiveram como intencionalidade educativa: (i) analisar as perceções das crianças sobre competências sociais; (ii) implementar e avaliar o impacto de atividades promotoras dessas competências e (iii) refletir sobre a relevância da intervenção do Educador Social em contextos não formais e o seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais.

A recolha de dados realizou através de registos em grelhas de observação, registos das "voz da criança" e "reflexões da investigadora".

Os resultados demonstram que as atividades realizadas em contextos não formais, quando planeadas intencionalmente e acompanhadas por técnicos qualificados, favorecem significativamente o desenvolvimento de competências sociais. Estes ambientes promovem experiências educativas marcantes, inclusivas e de grande valor para o desenvolvimento global da criança.

Conclui-se que a integração de metodologias participativas e práticas inovadoras nestes contextos potencia a autonomia, o respeito mútuo e a resiliência das crianças, fornecendo-lhes ferramentas essenciais para a sua plena integração e participação social. Este trabalho realça a importância e o reconhecimento do Educador Social enquanto agente de formação e as potencialidades dos contextos não formais enquanto espaços privilegiados na formação holística da criança.

Palavras-chave: Educador social; Intervenção socioeducativa; Contextos não formais; Competências sociais.

Abstract

This qualitative study analyzes the contribution of Social Educators to the development of social skills in school-aged children. The theoretical framework is grounded in sociocultural and developmental perspectives from authors such as Vygotsky, Piaget, Montessori, and Bronfenbrenner.

The research focused on seven socio-educational activities carried out in a non-formal setting within a social solidarity association in northern Portugal. The educational intentions of these activities were: (i) to analyze children's perceptions of social skills, (ii) to implement and assess the impact of activities fostering these skills, and (iii) to reflect on the relevance of the Social Educator's intervention in non-formal contexts and its impact on developing social skills. Data collection was done through observation grids, "children's voice" recordings, and the "researcher's reflections".

Results show that activities in non-formal contexts, when intentionally planned and guided by qualified professionals, significantly promote the development of social skills. These environments provide meaningful, inclusive, and valuable educational experiences for children's holistic development. The study concludes that integrating participatory methodologies and innovative practices in these contexts enhances children's autonomy, mutual respect, and resilience, providing essential tools for their full integration and social participation. The work highlights the importance of the Social Educator as a formative agent and the potential of non-formal environments as privileged spaces for holistic child development.

Keywords: Social Educator; Socio-educational intervention; Non-formal contexts; Social skills

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1. Competências sociais: O contributo dos contextos não formais	5
1.2. A Abordagem do Modelo Educativo de Montessori e o seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais	6
1.3 Importância dos Contextos Não Formais no Desenvolvimento Social na infância..	11
1.3.1 Inclusão e Diversidade nos Contextos Não Formais	12
1.3.2 Abordagens terapêuticas em contexto não formal	13
1.4 Teorias de Desenvolvimento Infantil e Aprendizagem	15
1.4.1 Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	16
1.4.2 Teoria Ecológica de Bronfenbrenner	17
2. Enquadramento Metodológico	20
2.1 Ética do Educador Social e intervenção com crianças	20
2.1.1 Questões éticas em investigação com crianças	21
2.2 Justificação do tema, questão problema e objetivos	22
2.3 Opções metodológicas	23
2.4 Instrumentos de recolha e análise de dados	24
3. Apresentação, Análise e Interpretação dos resultados	24

3.1 Contextualização do Estudo	24
3.1.1 “Os óculos mágicos das emoções”	33
3.1.2 “O telefone sem fios”	35
3.1.3 “Construção coletiva”	38
3.1.4 “A ilha do desacordo”	40
3.1.5 “Parar antes de agir”	43
3.1.6 “A força do sim ou não”	45
3.1.7 “O mundo das diferenças”	47
3.2 Análise Reflexiva	50
4. O Papel do Educador Social no Desenvolvimento de Competências Sociais com	
Crianças em Idade Escolar	53
Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	60
Anexos	69
Anexo 1. Plano Evolutivo de Atividades para Competências Sociais	70
Anexo 1.1 Atividade nº 1	70
Anexo 1.2 Atividade nº2	70
Anexo 1.3 Atividade nº3	71
Anexo 1.4 Atividade nº 4	71
Anexo 1.5 Atividade nº 5	71
Anexo 1.6 Atividade nº 6	72
Anexo 1.7 Atividade nº 7	72
Anexo 2. Grelhas de Observação e Registo	73

Anexo 2.1 Grelha de observação e registo - Atividade nº1	73
Anexo 2.1.1 Interação Lúdica	76
Anexo 2.2 Grelha de observação e registo - Atividade nº2	77
Anexo 2.2.1 Interação Lúdica	80
Anexo 2.3 Grelha de observação e registo - Atividade nº3	81
Anexo 2.3.1 Interação Lúdica	84
Anexo 2.4 Grelha de observação e registo - Atividade nº4	85
Anexo 2.4.1 Interação Lúdica	88
Anexo 2.5 Grelha de observação e registo - Atividade nº5	89
Anexo 2.5.1 Interação Lúdica	92
Anexo 2.6 Grelha de observação e registo - Atividade nº6	93
Anexo 2.6.1 Interação Lúdica	96
Anexo 2.7 Grelha de observação e registo - Atividade nº7	97
Anexo 2.7.1 Interação Lúdica	100
3.Registo fotográfico das atividades desenvolvidas	101

Índice de Tabelas

Tabela 1- Observação e Registo: Atividade 1.....	35
Tabela 2- Observação e Registo: Atividade 2.....	37
Tabela 3- Observação e Registo: Atividade 3.....	40
Tabela 4- Observação e Registo: Atividade 4.....	42
Tabela 5- Observação e Registo: Atividade 5.....	45
Tabela 6- Observação e Registo: Atividade 6.....	47
Tabela 7- Observação e Registo: Atividade 7.....	48

Introdução

A infância representa uma fase determinante no desenvolvimento global do ser humano sendo durante este período que se constroem não apenas os alicerces cognitivos, mas também as competências emocionais e sociais essenciais para a integração e participação na vida em sociedade. Tradicionalmente atribuída à escola e à família, a responsabilidade educativa tem vindo a ser progressivamente partilhada com outros contextos, nomeadamente os contextos não formais, que assumem uma relevância crescente no percurso educativo das crianças.

Enquanto educadora social sempre acreditei no poder transformador das experiências vividas fora da sala de aula formal. Ao longo do meu percurso profissional, especialmente em contextos comunitários e associativos, fui-me confrontando com a necessidade de “contribuir para uma reflexão sustentada do papel do educador social enquanto facilitador de pontes e conexões que estimulem o desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças e jovens” (Prada, Novo & Lima, 2025a, p.1). Esta perceção foi sendo reforçada pelas minhas vivências académicas, onde tive a oportunidade de aprofundar a relação entre desenvolvimento infantil e ambientes educativos não formais. A presente investigação surge, por isso, de um interesse pessoal e profissional de compreender, com maior profundidade, o impacto real que os contextos não formais podem ter no desenvolvimento de competências mais concretamente no desenvolvimento de competências sociais.

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e educativas evidenciaram a importância de ambientes de aprendizagem não formais como continuidade às aprendizagens em contextos formais onde as crianças possam desenvolver competências de forma mais autónoma, empática e participativa. Os contextos não formais de educação, caracterizados pela sua flexibilidade, intencionalidade pedagógica e proximidade com as vivências das crianças, oferecem espaços privilegiados para o fortalecimento das competências sociais, nomeadamente a empatia, a comunicação eficaz, o trabalho em equipa, o autocontrolo, entre outras, ambiente propício que geralmente se vivencia nestes contextos. É da motivação intrínseca para conhecer melhor estes contextos que surge esta investigação e a justificação da pertinência da mesma. Esta surgiu da necessidade de compreender qual o contributo dos contextos não formais para o desenvolvimento das competências sociais

em crianças em idade escolar, num momento em que a promoção do bem-estar emocional e das relações interpessoais positivas se revelam cruciais para o desenvolvimento da criança. Ao colocarmos o foco nestes ambientes, procura-se valorizar o papel dos técnicos, “superando uma perspetiva meramente técnica e recreativa, [em que] o educador social é atualmente reconhecido pela sua atuação social e pedagógica mais ampla e sustentada, concorrendo para as novas dimensões e funções alargadas que a educação escolar exige” (Prada, Novo & Lima, 2025b, p.1). A presente investigação adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, centrada num conjunto de sete atividades socioeducativas desenvolvidas em contexto não formal, com crianças de idades entre os 5 e os 9 anos. Estas atividades foram realizadas no espaço onde exerço funções, o que me permitiu, enquanto investigadora e educadora social, observar de perto os comportamentos e evolução das crianças, auscultar as crianças, promover momentos de escuta ativa e a proximidade com cada uma delas, ou seja permitiu-me fazer uma investigação sobre a minha ação socioeducativa. Com base em metodologias participativas e registos em grelhas de observação estruturadas, procurou-se observar, registar, refletir e analisar a evolução das crianças no que respeita ao desenvolvimento de competências socioemocionais, identificando atitudes e comportamentos que nos permitissem registar, refletir e analisar factos que nos permitissem sinalizar, perceber desenvolvimento de competências, ainda que conscientes da subjetividade que tal análise tem subjacente. Para orientar e permitir prosseguir com esta investigação orientamo-la pela seguinte questão-problema: Qual o contributo da intervenção do Educador Social em contextos não formais para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar? Para tentar dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos (i) conhecer e analisar as perceções das crianças sobre as competências sociais, (ii) implementar e avaliar o impacto de atividades promotoras dessas competências e (iii) refletir sobre a relevância da intervenção do Educador Social em contextos não formais e o seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais.

Através de uma fundamentação teórica robusta, ancorada em autores como Vygotsky, Piaget, Montessori e Bronfenbrenner e, com recurso a práticas de intervenção educativa apoiadas na ludoterapia e arteterapia, este estudo procura evidenciar a importância de ambientes educativos que valorizam a escuta da criança, a aprendizagem experiencial e a inclusão ativa como fatores essenciais para o fortalecimento da sua identidade social, emocional e relacional. Com esta investigação pretende-se contribuir

para a valorização dos contextos não formais como espaços educativos de excelência e que permitem oferecer propostas concretas de intervenção que possam ser adaptadas por profissionais da área socioeducativa que contribuam o desenvolvimento de competências sociais com crianças em idade escolar. A dissertação está organizada por pontos sendo que no ponto 1 se apresenta o enquadramento teórico e respectivos subpontos, o mesmo no ponto 2, enquadramento metodológico, no ponto 3 apresentação, análise e interpretação de dados e no ponto 4 o papel do educador social no desenvolvimento de competências sociais com crianças em idade escolar. Termina-se com as considerações finais e referências bibliográficas.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto pretende-se apresentar os conceitos fundamentais que sustentam teoricamente a investigação sobre o contributo da intervenção do Educador Social em contextos não formais para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar. Para tal, será abordado o desenvolvimento de competências sociais, a sua importância no desenvolvimento integral da criança, o papel do Educador Social e da relevância da intervenção socioeducativa nos contextos não formais como ambientes educativos que promovem aprendizagens significativas.

As competências sociais constituem um conjunto de capacidades que permitem à criança interagir de forma eficaz, empática e construtiva com os outros, sendo essenciais para o seu desenvolvimento integral (Del Prette & Dell Prete, 2022; Piaget, 1952).

Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem e o desenvolvimento social ocorrem em interação com os outros, pelo que a mediação dos adultos e dos seus pares nos contextos educativos é determinante para o fortalecimento/desenvolvimento de competências como a empatia, a comunicação, o trabalho em equipa, a resolução de conflitos, o autocontrolo, a assertividade e a aceitação da diversidade, entre outras.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1952) evidencia que a criança constrói conhecimento de forma gradual, passando por diferentes estágios que influenciam a forma como percebe, interpreta e reage às situações sociais. Paralelamente, Bronfenbrenner (1979) reforça a importância dos sistemas ambientais — microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema — no desenvolvimento infantil, destacando que os contextos não formais constituem um espaço privilegiado para interações positivas e enriquecedoras que contribuem para a construção de competências sociais.

O Educador Social desempenha, neste processo, um papel mediador essencial, promovendo experiências estruturadas e lúdicas que estimulam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças (Case, 1996; Lourenço, 2020). A abordagem Montessori complementa esta perspetiva, ao valorizar a autonomia, a participação ativa e a aprendizagem experiencial, elementos que se revelam particularmente eficazes em contextos não formais (Montessori, 2017).

Deste modo, este enquadramento teórico sustenta a análise das atividades implementadas, proporcionando uma base conceptual sólida para compreender de que

forma a intervenção do Educador Social em contextos não formais contribui para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar, evidenciando a importância de espaços educativos flexíveis, inclusivos e emocionalmente seguros.

1.1. Competências sociais: O contributo dos contextos não formais

As competências sociais referem-se a um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo ter uma boa interação com os que o rodeiam, construindo relações positivas, resolvendo conflitos e contribuindo para o bem-estar social. Segundo Webster-Stratton (2017), o desenvolvimento de competências sociais é essencial desde muito cedo, pois têm relação direta com o desempenho escolar, emocional e social. A autora ainda refere que as estratégias de intervenção focadas no fortalecimento de habilidades como a empatia e a comunicação, têm um impacto bastante positivo ao longo da vida e no desenvolvimento das crianças.

As competências sociais desempenham um papel fundamental no contexto individual de cada um. Lopes et al. (2020) dão destaque ao desenvolvimento das competências sociais na criança, pois estas tendem a criar uma maior resiliência em situações de dificuldade e uma melhor adaptação em contextos diversos. As habilidades são essenciais para a criação de uma sociedade mais inclusiva e empática, onde as pessoas atuem com respeito e responsabilidade social. Para Webster-Stratton (2017) as competências sociais são classificadas em várias perspetivas, que vão desde a comunicação eficaz à capacidade de resolver problemas em grupo. Estas abordagens podem ser feitas de forma organizada através de atividades em contextos não formais, tendo como objetivo o desenvolvimento da empatia, caracterizada como a capacidade de compreender e partilhar os sentimentos dos outros, promovendo relações saudáveis.

Segundo Hoffman (2000), a empatia é a base do comportamento social e deve ser trabalhada desde muito cedo ajudando as crianças a responder e interpretar emoções de outras. Já a comunicação eficaz inclui habilidades verbais e não verbais que facilitam a troca de ideias de forma clara e precisa. Webster-Stratton (2017) destaca a importância de ensinar as crianças a expressar as suas ideias de forma respeitosa e clara, mas também a importância da escuta ativa para que futuramente também consigam resolver conflitos e aprendam a lidar com situações de desacordo. Outra das habilidades essenciais na vida social é destacada por Lopes et al. (2020) e referem-se à importância de ensinar estratégias de mediação que promovam a autonomia nas crianças orientada para resolver conflitos

em grupo. Podemos associar todas as habilidades ao trabalho em equipa, pois são excelentes aliados para promover a colaboração entre pares e desenvolver a capacidade de decidir em grupo. Toro (1997) afirma que esta é uma habilidade essencial para o contexto escolar, pois é na escola que as crianças trabalham mais em grupo. A resiliência, outra competência igualmente importante, é descrita como a capacidade de lidar com desafios e superar as adversidades existentes, muito focada no desenvolvimento de competências emocionais, refletindo -se diretamente no ambiente escolar que exige um suporte emocional bastante estável para que as crianças desenvolvam atitudes resilientes perante as dificuldades encontradas no seu percurso. Grotberg (2005), valoriza também o autocontrolo, já que é capaz de gerir emoções e comportamentos, considerando-o fundamental para o desenvolvimento pessoal. Webster-Stratton (2017) reforça, ainda, a importância de as crianças aprenderem a gerir as suas emoções refletindo-se em melhores resultados em contextos sociais. Por fim, e não menos importante, a inclusão é outra das habilidades sociais imprescindíveis na vida social, promover, aceitar e respeitar as diferenças é essencial para criar ambientes justos, criando valores de cidadania e empatia, preparando as crianças para viver em grupos diversificados (Lopes et al. (2020).

Em síntese desenvolver competências sociais deve ser algo gradual considerando sempre as necessidades específicas de cada criança. De acordo com Webster-Stratton (2017), jogos e atividades lúdicas são eficazes no ensino destas habilidades, pois criam um ambiente de aprendizagem mais autónomo e dinâmico. Destacam, ainda, que as competências sociais são essenciais para o desenvolvimento das crianças e para a construção da sua identidade e têm como objetivo principal uma convivência social eficiente e saudável. Esta evidência destaca-se, também, na abordagem orientada pelo modelo educativo de Montessori e o seu contributo para o desenvolvimento de competências socioeducativas.

1.2. A Abordagem do Modelo Educativo de Montessori e o seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais

O modelo educativo preconizado por Montessori valoriza a autonomia a interação e a exploração do ambiente, neste caso, são ambientes organizados para que as crianças explorem livremente e aprendam a resolver desafios de forma natural (Montessori, 1912). A filosofia desenvolvida por Maria Montessori no início do século XX, é uma referência na educação devido à ênfase no desenvolvimento da criança, baseia-se em princípios

como a autonomia, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um e a experiência autônoma, ações que se operacionalizam maioritariamente em contextos não formais promovendo a autonomia a responsabilidade, a aprendizagem social por observação, a cooperação, o respeito pelo ritmo individual, o ambiente e o material utilizado e a interação social. A promoção da autonomia como uma das bases da sua pedagogia, incentiva as crianças a tomar decisões, gerir o seu tempo e resolver problemas de forma independente. Nas atividades não formais, esta autonomia é vista como a opção de liberdade de escolha, ou seja, as crianças podem escolher e adaptar atividades às suas necessidades e interesses. Montessori reconheceu desde sempre a importância do ambiente social que rodeia a criança dando ênfase à aprendizagem por observação em que as crianças têm oportunidade de aprender umas com as outras, promovendo sempre habilidades sociais, como a empatia e a comunicação eficaz.

Segundo Lillard (2017), esta adaptação aumenta o envolvimento das crianças e fomenta uma aprendizagem mais significativa. Outros dos aspetos importantes do modelo educativo de Montessori é o uso de materiais concretos para facilitar a aprendizagem. Em contextos não formais é possível implementar materiais que sejam facilitadores do desenvolvimento de competências sociais, destacar o papel da educação para um desenvolvimento da criança, calmo e ponderado sem qualquer tipo de ansiedade. Este princípio ganha força nos contextos não formais porque as crianças através de jogos e atividades lúdicas, promovem o respeito e a inclusão. Estudos mais recentes (Lillard et al, 2021) validam os princípios de Montessori, considerando-os eficazes nos diversos contextos, mostrando que as crianças que vivenciam esta abordagem socioeducativa apresentam maior autorregulação, um melhor desempenho nas tarefas e maior capacidade em resolver conflitos, revelando um bom desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Heckman, 2006).

As relações que mantemos, a cultura que herdamos, os nossos gostos, elaboram a construção do caminho pessoal de cada um. Canário (2006) informa que o ato de aprender é tão essencial, inevitável e intrínseco à nossa existência quanto o ato de respirar. Os conhecimentos podem surgir de diversos contextos, a partir do contacto com a sociedade, culturas, hábitos, para além do que se adquire na escola, estes vão-se alterando com o passar do tempo e com a mudança de cada um em particular. O processo natural de aprendizagem do indivíduo está ligado maioritariamente ao processo educativo e aos seus contextos, que remetem para diversas aprendizagens significativas.

Segundo Cavaco (2002a) a educação é um processo de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida das pessoas. O autor refere ainda que a educação é um processo de mudança, seja ela na escola ou não, sendo que não se limita apenas a uma aprendizagem em ambientes formais, mas também a experiências em contextos não formais. Não se pode negar que o contributo da educação é fundamental para a construção do saber ao longo da vida, mas é do mesmo modo importante falar dos diversos contextos que contribuem para este desenvolvimento, podendo ocorrer no seio familiar e no envolvimento social e político que produzem diferentes e importantes situações e contextos de aprendizagem. Matias (2013), afirma que a aprendizagem ocorre independentemente do lugar, do contexto, da origem, do envolvimento familiar e social, sendo um processo transversal e que assenta nas variadas vertentes educativas, emocionais, socioculturais e informativas presentes na vida da sociedade. Lanisco (2021) reforça que o conhecimento emocional e a capacidade de regulação emocional, adquiridos desde a primeira infância, têm um impacto direto nas competências sociais das crianças, destacando a importância de experiências educativas que promovam a compreensão das próprias emoções e das emoções dos outros.

A educação não formal é um tema que vem sendo debatido há muitos anos, no entanto, este conceito ganha maior relevância a partir dos anos 60, devido ao seu contributo para o desenvolvimento do indivíduo. O conceito *educação formal* é genericamente compreendido como um processo sistemático e organizado de ensino e aprendizagem que segundo o qual decorre em formatos institucionais como por exemplo, as escolas, universidades e centros de formação. Este modelo de educação é estruturado por intermédio de currículos oficiais, reconduzido por profissionais qualificados, culminando na certificação dos conhecimentos adquiridos, resultado de uma avaliação proveniente de padrões pré-concebidos. Conforme Coombs (1973), a *educação formal* é um sistema “*altamente institucionalizado*”, cronologicamente graduado e obedece hierarquicamente a uma estrutura, onde se engloba a medida compreendida desde a escola primária até a universidade, bem como outros programas especializados. Recentemente, autores como Lima e Filho (2018) realçam que a *educação formal* é crucial no que diz respeito à promoção de competências fundamentais para a vida social e profissional, integrando-se como um espaço de socialização e desenvolvimento humano. A formalidade desta modalidade é evidenciada pela sua dependência de regulamentos, normas e políticas educacionais que garantem a qualidade e a padronização do ensino. A

educação formal, segundo Sacristán (2017a), distingue-se por ter uma estrutura bem organizada e guiada por objetivos educativos claros. Segue uma sequência lógica que assegura a continuidade e coerência das aprendizagens. Este tipo de ensino é visto como essencial para o desenvolvimento de um conhecimento sistemático, pois permite que os conteúdos sejam transmitidos e compreendidos de forma progressiva e estruturada ao longo da trajetória escolar.

No entanto o *ensino/aprendizagens em contextos informal(ais)* provém das experiências que vivenciadas ao longo da vida, não possuindo qualquer organização formal nem qualquer sistematização. O *ensino não formal*, processa-se fora da esfera escolar e é veiculado pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, encontros, com o propósito de ensinar (...) a um público heterogêneo (Maarschalk, 1988). Não está implícito o desenvolvimento de um enunciado curricular, no entanto, assume intrinsecamente alguns objetivos para os quais o seu planeamento foi delineado. Perante isto, os contextos não formais têm um papel importante no desenvolvimento das crianças, oferecem uma aprendizagem diversificada durante a fase escolar. Ao contrário das tradicionais salas de aula, estes contextos possibilitam ambientes mais dinâmicos estimulando a criança a ter curiosidade pelo mundo que o rodeia.

Os contextos não formais abrangem atividades diferenciadas, tais como a ludoterapia e arteterapia em espaços mais informais como museus, bibliotecas, centros de apoio ao estudo e associações que desenvolvem atividades lúdicas. Segundo Matias (2013), a aprendizagem adquirida nestes espaços, não contribuem apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o trabalho em equipa, a empatia e a resolução de conflitos.

De acordo com Lanisco (2021), experiências educativas que integram o conhecimento emocional e a regulação emocional favorecem a construção de competências sociais, permitindo que as crianças compreendam melhor os sentimentos próprios e dos outros, desenvolvendo empatia e capacidade de cooperação. Ribeiro & Castro (2021) reforçam que intervenções socioeducativas, quando bem planeadas, potenciam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, destacando-se como estratégias eficazes para a aprendizagem significativa em contextos não formais.

Atividades diferentes, criadas e desenvolvidas em espaços não formais, ajudam as crianças a criar relações entre os conhecimentos que adquirem no meio escolar e a vida cotidiana, promovendo uma aprendizagem centrada em experiências práticas e significativas, que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada um. Para Cavaco (2002b), estas experiências podem ser tão transformadoras quanto as formais, pois ajudam a desenvolver a criatividade, a autonomia e a resiliência. Os contextos não formais proporcionam um espaço seguro e acolhedor e têm atenção principalmente a crianças que enfrentam desafios no seu quotidiano, tanto sociais, familiares e emocionais. Segundo Sacristán (2017b), estes ambientes proporcionam interações e reforçam laços, promovendo a inclusão e atendendo às necessidades e vulnerabilidade de cada um. Assim, é possível concluir que a educação não formal, completa a educação formal, criando um equilíbrio entre a estrutura e a flexibilidade no desenvolvimento de competências das crianças. Deste modo, os contextos não formais representam um processo educativo que prepara as crianças não só para uma vida académica, mas também para enfrentar desafios sociais, destacam-se como agentes facilitadores de aprendizagem, sendo imprescindíveis na formação da criança.

Autores como Piaget e Montessori consideram estes contextos, fora do formato tradicional de ensino, importantes para o desenvolvimento da criança. Piaget (1972) realça a aprendizagem como um processo ativo, onde o meio que envolve a criança é crucial para o seu desenvolvimento e estimulação, este pensamento está relacionado com as oportunidades que os contextos não formais proporcionam. Já Montessori (1995) realça a autonomia como elemento essencial de aprendizagem e defende que os ambientes educativos devem ser preparados para estimular a criança e o seu interesse, sempre com respeito ao ritmo de cada um. Para a autora, os espaços não formais são importantes para desenvolver e promover a criatividade e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Deste modo, os autores confluem na mesma opinião sobre a importância da formação não formal da criança, defendendo a aprendizagem cognitiva, emocional e social. Estes princípios alinham-se com a perspetiva de Lanisco (2021) e Ribeiro & Castro (2021), que evidenciam o valor das experiências não formais na construção de competências sociais e emocionais desde a infância.

1.3 Importância dos Contextos Não Formais no Desenvolvimento Social na infância

O meio em que a criança se insere é a principal influência do desenvolvimento infantil, neste caso poderemos falar tanto nos contextos formais como não formais. Os ambientes estruturados fora do meio escolar contribuem para progressos educativos importantes para as crianças, pois oferecem diversas atividades emocionais e cognitivas que promovem o desenvolvimento de competências socioeducativas. Segundo Vigotski (1978a), a criança desenvolve-se conforme o meio em que está inserida socialmente e pela interação com culturas e costumes. Os contextos não formais permitem que a criança faça atividades que lhes permitem criar laços sociais e construir a identidade, através da partilha de experiências, vivências, cooperação, e empatia pelo outro.

As atividades em grupo neste tipo de contextos, como associações sociais/educativas, museus, ateliers, bibliotecas, ajudam a criança a desenvolver habilidades sociais como a resiliência, desafios emocionais, resolução de conflitos, o que demonstra que estes espaços estão pré-definidos para ajudar no desenvolvimento da maturidade emocional de cada criança (Santos & Campos, 2021). O seu papel é significativo quando se reconhece nos contextos não formais um forte apoio no desenvolvimento social das crianças, fornecendo-lhes ambientes de estimulação fora do contexto formal. De acordo com Vigotski (1978b), a interação social é crucial para o desenvolvimento humano sendo que é uma promoção de experiências que vão de acordo com a socialização e interiorização de normas culturais e sociais.

Nos espaços não formais, como programas extracurriculares e atividades, as crianças têm oportunidade de interagir em grupo o que lhes ajuda a criar um processo de construção de identidade. Santos e Campos (2021), afirma que as atividades nesses espaços ajudam as crianças a desenvolver habilidades com respeito às diferenças de cada um, essas interações permitem que elas respeitem os diversos papéis sociais e posteriormente construam laços significativos.

As atividades lúdicas, muitas vezes presentes nos contextos não formais, são essenciais para o auxílio do desenvolvimento. Kishimoto (2023) afirma que, o brincar, especialmente em grupo, é facilitador de comunicação, de entendimento e de resolução de conflitos em conjunto. Com a participação das crianças em atividades como jogos ou diversões, aprendem a partilhar, respeitar regras, e isso é essencial para o desenvolvimento como membros ativos da sociedade.

A promoção da inclusão social também é uma das vantagens dos contextos não formais, o que quer dizer que estes contribuem para atividades em grupo, no mesmo espaço, com crianças de diferentes origens, culturas e de ambientes socioeconômicos diferentes. Estudos como o de Ribeiro e Oliveira (2022) fazem-nos perceber que as atividades inclusivas fora do contexto formal, criam um ambiente acolhedor onde as crianças se sentem bem e seguras para expressar ideias e emoções, reduzindo barreiras sociais e culturais, promovendo o respeito pela diversidade. Além disso, os contextos não formais são potencializados de suporte emocional que muitas vezes passa pela importância atribuída ao papel das famílias. De acordo com Moraes e Yamamoto (2020), atividades desenvolvidas em contextos não formais, ajudam a desenvolver as habilidades sociais, a capacidade de lidar com desafios e frustrações diárias e na promoção da resiliência, para isso, os facilitadores/educadores são um apoio crucial para criar um ambiente seguro, onde as crianças consigam desenvolver as suas competências sociais e fortalecer laços de relações em continuidade pelas relações que estabelecem com a família e com os amigos, respondendo a apelos múltiplos de diferentes contextos.

Os estudos mais recentes transmitem-nos uma percepção de que os contextos não formais têm uma enorme responsabilidade no desenvolvimento infantil, com materiais e experiências diferenciadas, com atividades como a arteterapia e ludoterapia e visitas externas, promovem aprendizagens diferentes e significativas. De acordo com Moraes e Yamamoto (2020), os espaços de atividades lúdicas e criativas, as oficinas de leituras e atividades como acima descritas, são impulsionadoras para estimular o pensamento criativo, a curiosidade e a imaginação para criar algo e diferente, acabando por ser de extrema importância para o desenvolvimento socioemocional. Neste contexto, Lanisco (2021) reforça que atividades que exploram emoções e sentimentos, como as dinâmicas de regulação emocional, também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, ao relacionar aprendizagem emocional com resolução de problemas e tomada de decisões.

1.3.1 Inclusão e Diversidade nos Contextos Não Formais

Os contextos não formais têm um papel significativo em relação à inclusão social, são espaços que muitas vezes são acessíveis a crianças de diferentes origens e culturas, com possibilidade econômica diferenciada e isto acaba por proporcionar uma convivência diversificada. Kishimoto (2023), afirma que o brincar em contextos distintos ajuda a criança a entender e a respeitar as diferenças, construindo uma melhor compreensão da

comunidade. A abordagem inclusiva é observada em contextos de intervenção social, que oferecem suporte psicológico e emocional, para além de promoverem o desenvolvimento de habilidades diárias, como a comunicação, autonomia e autoconfiança (Ribeiro & Oliveira, 2022). Ribeiro & Castro (2021) reforçam que intervenções socioeducativas em contextos não formais promovem também a inclusão, ajudando crianças a reconhecer e valorizar diferenças individuais e sociais, enquanto desenvolvem competências pessoais e sociais importantes para a vida em comunidade.

1.3.2 Abordagens terapêuticas em contexto não formal

A ludoterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza o brincar como ferramenta de exploração de emoções, tendo como objetivo a promoção da comunicação e das habilidades sociais. Segundo Axline (1947), autora pioneira da ludoterapia, a liberdade de expressão durante as brincadeiras, permite à criança enfrentar e resolver conflitos de maneira acessível, natural e sem pressão de alguém.

Assim sendo a valorização de oficinas de atividades lúdicas que promovam a criação de atividades que facilitem o desenvolvimento de competências socioemocionais, na ludoterapia em grupo poderá criar e fortalecer laços sociais, aprendendo e ajudando a criança a lidar com os seus sentimentos, mas também com os dos outros. Landreth (2021) reforça que a ludoterapia é especialmente eficaz em crianças mais vulneráveis com meio de promover resiliência.

Quando desenvolvemos temas relacionados com educação, desenvolvemos também teorias como a de Piaget e Montessori, que neste caso, contextualizam a ludoterapia como uma fonte de desenvolvimento infantil. Piaget reconhece que o brincar é uma atividade extremamente necessária para desenvolver a criança cognitivamente, pois facilita a transição dos estágios de desenvolvimento. Na ludoterapia a criança explora o que a rodeia de uma maneira bastante simbólica, que é uma das características do estágio pré-operatório, desenvolvendo pensamentos e atos, o que a liga a estágios operatórios. Para além disso, Piaget, realça que durante o ato de brincar, a criança desenvolve habilidades sociais, como a de seguir regras e normas.

Por outro ponto de vista, Montessori afirma que os espaços devem estar devidamente preparados para acolher e receber as crianças de modo a que elas consigam explorar livremente os materiais indicados para o seu desenvolvimento. Neste contexto, o ato de brincar não é apenas uma atividade lúdica fora do contexto escolar, é algo onde

a criança promove as suas habilidades sociais e onde desenvolve a autonomia, a concentração e a sua própria expressão. Ainda sobre este princípio, a ludoterapia é vista como algo terapêutico, onde o espaço é criado para acolher a criança, onde os materiais são destinados à exploração e à interpretação livre, de forma a conseguirem expressar os seus sentimentos e a resolver conflitos internos.

As atividades lúdicas que se inspiram nesses princípios, não só são promovidas com espaços equipados para estas sessões, mas também criam um ambiente onde a criança se pode conhecer e conhecer os outros, e isso promove sentimentos como a empatia, a cooperação e interajuda e a comunicação. Em sessões de ludoterapia em grupo, é possível observarmos que as crianças criam as suas próprias regras para lidar uns com os outros, para além da comunicação eficaz, isso remete-nos para o desenvolvimento de competências sociais defendidas por Piaget. Em reflexão a ludoterapia apresentada nas teorias de Piaget e Montessori, proporciona à criança explorar livremente as suas emoções e a aplicá-las no dia-a-dia, não promovendo só o bem-estar pessoal e emocional, mas contribuindo para o seu desenvolvimento integral, ajudando-a no progresso da sua autonomia, habilidades sociais e resiliência.

Nesta sequência integramos também a Arteterapia como uma técnica de expressão artística, como a pintura, o desenho ou a moldagem para estimular o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Segundo Kramer (2000), esta terapia aborda e cria um espaço que estimula a criança e a ajuda a gerir e experienciar novas emoções de maneira não verbal, ajudando-a também no autoconhecimento e resiliência.

Em atividades realizadas em contextos não formais, com recurso à arteterapia são frequentemente utilizadas para explorar a criatividade da criança. Malchiodi (2015) destaca que, quando se participa neste tipo de atividade artística, as crianças desenvolvem o seu lado mais atento e conseguem focar-se em algo, estimulando o pensamento crítico e a empatia, que é fundamental para o seu crescimento socioeducativo.

Em síntese as duas terapias aqui referidas, são exemplos de como os contextos não formais contribuem para o desenvolvimento das crianças, pois são práticas que permitem desenvolver competências socioeducativas, como brincadeiras e atividades que reforçam habilidades de comunicação, entreajuda e resiliência, reforça o apoio emocional o que ajuda as crianças a enfrentar dificuldades e, por fim, estimulam a criatividade para conseguirem resolver conflitos, através de um espaço acolhedor onde o pensamento e a criatividade é livre.

1.4 Teorias de Desenvolvimento Infantil e Aprendizagem

Existem teorias de desenvolvimento infantil e de aprendizagem que nos apresentam um quadro teórico que ajuda a compreender o crescimento das crianças e como estas adquirem o conhecimento e desenvolvem as suas habilidades sociais e cognitivas. No estudo dos contextos não formais, faz todo o sentido abordar estas teorias, pois ajudam a fundamentar a prática para que ocorra a promoção do desenvolvimento da criança. A teoria de Lev Vygotsky (1978) tem como argumento a ideia de que o desenvolvimento ocorre em contextos sociais e culturais, sendo que a aprendizagem não é apenas um processo interno, resulta sim da interação entre a criança e o meio social, onde acontece a construção do conhecimento em conjunto. Um dos conceitos principais da teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito ao que uma criança pode realizar sozinha e com ajuda de um adulto. De acordo com Chaiklin (2003), a ZPD não é vista apenas como um espaço de aprendizagem, mas como uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Nos contextos não formais, desenvolvem-se atividades lúdicas, oficinas e sessões terapêuticas que exploram a ZPD de forma criativa. Na ludoterapia, o mediador desafia a criança a resolver desafios através de jogos e dá-lhe suporte para descobrir soluções. Na arteterapia, são apresentadas técnicas artísticas que necessitam da expressão emocional da criança, dando-lhe força para refletir sobre ela mesma.

A mediação social surge, também, como fundamental no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Técnicos sociais desempenham o papel de mediadores, para darem às crianças apoio suficiente para adquirirem conhecimento e para formarem valores culturais e sociais, como também para conseguir arranjar estratégias que as ajudem a resolver os seus problemas. Daniels (2017), reforça que os mediadores necessitam de ajustar as suas estratégias para que consigam corresponder às necessidades individuais de cada um, promovendo experiências de aprendizagem adaptativa. Um exemplo do que foi referido anteriormente, num determinado contexto não formal, o mediador promove discussões de grupo, o que incentiva as crianças a partilhar ideias e a refletir sobre elas. A atividade em si, promove a estimulação e habilidades sociais de comunicação e de empatia, que são fundamentais para o seu desenvolvimento holístico. Neste contexto, o educador social assume um papel crucial como mediador das relações entre a criança, a família e a comunidade, promovendo a inclusão e o desenvolvimento

de competências socioemocionais. Estudos recentes destacam que a atuação do educador social em contextos não formais é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, estimulando a autonomia e o protagonismo dos educandos (Martins, 2024). Além disso, a educação social surge também com foco na promoção de competências socioemocionais, contribuindo significativamente para a redução do abandono escolar e para a melhoria da qualidade e equidade na escola (Jesus et al., 2022).

1.4.1 Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

O desenvolvimento cognitivo assume, assim, um papel central no processo educativo, uma vez que possibilita à criança construir estruturas mentais cada vez mais complexas, promovendo a compreensão, a adaptação e a capacidade de interpretar criticamente o meio que a envolve. Para Piaget (1952), o desenvolvimento infantil caracteriza-se pelo progresso natural de quatro estágios que refletem mudanças qualitativas na forma como a criança percebe, pensa e interage socialmente, é fundamental para compreender como as crianças constroem o conhecimento. O estágio organiza-se do seguinte modo: sensório-motor (0-2anos) a aprendizagem ocorre por meio de exploração sensorial e motora do ambiente, durante este estágio, as crianças começam a formar esquemas básicos e a compreender que mesmo que os objetos não sejam visíveis, os objetos continuam a existir.

Nos contextos não formais, as atividades que envolvem exploração sensorial, ajudam na estimulação do desenvolvimento cognitivo. As oficinas de atividades são eficazes para fortalecer as habilidades motoras e cognitivas nesta fase. Ginsburg e Opper (1998) destacam as experiências ricas e variadas, já que são essenciais para o desenvolvimento inicial. De acordo com Siegler e Alibali (2022), o desenvolvimento cognitivo deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo. As interações sociais e o contexto em que a criança está inserida têm um papel fundamental na construção do seu conhecimento.

Já no estágio pré-operacional (2-7 anos), as crianças desenvolvem a capacidade de usar símbolos, como as palavras e as imagens para representar objetos, para além disso, o pensamento ainda é egocêntrico e limitado. Jogos simbólicos são importantes para estimular o pensamento criativo e a expressão emocional (Piaget, 1952). Nos contextos não formais, as atividades como a encenação, ajudam a desenvolver o vocabulário e a

explorar emoções. Lourenço (2020) afirma que estes ambientes menos estruturados ajudam a criança a utilizar a imaginação de forma mais livre, promovendo o desenvolvimento criativo. Segundo Fleer e Van Oers (2018), o jogo simbólico permanece como uma estratégia essencial de aprendizagem, pois possibilita à criança explorar diferentes papéis sociais e desenvolver funções mentais mais avançadas através da mediação social e cultural.

No estágio operacional concreto (7-11 anos) as crianças começam a desenvolver habilidades de pensamento, apesar de lógico, ainda limitadas. São neste momento capazes de realizar operações mentais, de ordenação e de resolução de problemas. Neste caso, nos contextos não formais, são oferecidos casos concretos e práticos que estimulam a resolver problemas, experimentar e compreender conceitos. Case (1996) aponta que o uso de materiais manipuláveis, como blocos, são eficazes para a criança, pois liga os conceitos teóricos às experiências práticas. De acordo com DeWitt e Archer (2017), ambientes educativos não formais, como museus e centros de ciência, favorecem aprendizagens significativas. Nessas experiências práticas, as crianças desenvolvem o raciocínio lógico e o pensamento científico.

Por último, o estágio operacional formal (12 anos em diante), as crianças desenvolvem o pensamento lógico, para os mais velhos, os contextos não formais incluem debates, resolução de problemas e projetos de colaboração. De acordo com Wadsworth (2004), atividades como estas, estimulam as habilidades de pensamento crítico e preparam os jovens para novos desafios. Atualmente, estudos de Kuhn (2020) sublinham que o desenvolvimento cognitivo das crianças é um processo contínuo e dinâmico, sendo profundamente influenciado pelas interações sociais e pelo contexto em que estão inseridas, o que destaca o papel essencial das relações e do ambiente na construção do seu conhecimento.

1.4.2 Teoria Ecológica de Bronfenbrenner

A teoria ecológica do desenvolvimento humano assume particular relevância na compreensão do processo de crescimento infantil, pois evidencia que o desenvolvimento da criança ocorre através de uma interação dinâmica e contínua entre o indivíduo e os múltiplos contextos que o envolvem. Bronfenbrenner (1979) propôs a teoria ecológica do desenvolvimento humano, que refere a influência dos diferentes sistemas ambientais no crescimento da criança, o microsistema que é referente às relações diretas, como a

família, a escola e os contextos não formais, o mesossistema mais orientado para as interações como o microsistema, como a colaboração entre os pais e os educadores. O ecossistema, é designado por fatores externos que afetam as crianças, como por exemplo o trabalho dos pais e o macrossistema envolve contextos culturais e sociais mais amplos. O autor argumenta que os contextos não formais são essenciais principalmente no microsistema da criança, porque contribui para o seu desenvolvimento ao criar ambientes que proporcionam interações. Autores recentes, como Guy-Evans (2020) e Rosa & Tudge (2017), destacam que a perspectiva ecológica mantém toda a sua relevância na atualidade, defendendo que o desenvolvimento da criança é um processo de interação constante — em que ela tanto deixa a sua marca no ambiente como é, por sua vez, moldada pelos contextos em que cresce.

É importante abordar os sistemas ambientais e o papel dos contextos não formais, pois, o microsistema é composto pelas relações próximas da criança, como por exemplo a família, a escola e os contextos não formais, que nestes casos são importantes para a promoção do desenvolvimento emocional, cognitivo e social, pois permite que haja interações que moldam os comportamentos das crianças. Nas atividades como oficinas de arte ou ludoterapia, as crianças vivem emoções positivas, o que desenvolve a confiança para a resolução de conflitos e a empatia pelo outro. Tudge et al. (2009) realçam que as relações diretas criam oportunidades para que sejam exploradas pelas crianças os seus interesses pessoais, desenvolvendo a autonomia e construir laços sociais. De acordo com Darling (2021), espaços educativos fora do contexto formal desempenham um papel crucial, já que promovem tanto o apoio emocional quanto a autonomia para a criança explorar. Essa combinação contribui diretamente para fortalecer o desenvolvimento socioemocional de cada criança.

Já no mesossistema potenciam-se as interações entre microsistemas diferentes, como a colaboração de pais e educadores, a qualidade das mesmas pode intensificar o impacto positivo no desenvolvimento da criança. De acordo com Sheridan e Burt (2009), atividades que incentivem a comunicação entre os pais e os técnicos de contextos não formais, fornecem à criança um desempenho melhor das suas competências sociais.

Investigações como as de Neal e Neal (2013), trazem uma perspectiva renovada ao modelo ecológico, sublinhando que existe uma relação de reciprocidade entre a criança e o meio: não é só o contexto que deixa marcas na criança, mas também o envolvimento e participação ativa da própria criança contribuem para transformar os seus ambientes.

No exossistema são incluídos fatores que não afetem diretamente a criança, mas que acabam por influenciar o ambiente próximo, por exemplo, as condições familiares podem limitar ou aumentar o acesso da criança a atividades não formais. Para Bronfenbrenner e Morris (2006), os contextos não formais são vistos como um suporte de apoio quando o ecossistema é desfavorável, dando oportunidades de interação e inclusão social. Hong, Zhu e Lin (2023) apontam que quando o acesso a espaços educativos não formais não é igual para todos, as diferenças sociais podem tornar-se ainda mais evidentes. Por isso, sublinham a necessidade de implementar políticas públicas que promovam a inclusão e assegurem que todos têm oportunidades justas nestes ambientes.

Por fim, quando se fala em macrossistema, orientamo-nos para as normas culturais, valores e políticas que delineiam todos os outros sistemas. Os contextos não formais são influenciadores de promoção de valores como a inclusão, diversidade e respeito.

Na arteterapia, as atividades em que a criança lida com diferentes origens culturais expressam-se através da arte, demonstrando a influência positiva que o macrossistema tem na construção de identidade e aceitação cultural da criança. Rose e Tudge (2013) destacam que os programas ajudam a criança a revelar valores culturais de forma prática. Fleer (2021) refere que, quando as diferenças culturais são reconhecidas e valorizadas em contextos educativos informais, ajudam as crianças a construir a sua identidade social e contribuem para que a educação seja mais inclusiva e centrada nas pessoas.

Em suma, os contextos não formais são contribuintes essenciais no ecossistema da criança, pois oferecem experiências que não são encontradas em contextos formais, promovendo uma maior riqueza interativa, flexibilidade na exploração e autonomia da criança, e a inclusão social, defendendo sempre a aceitação e a empatia pelo outro.

Bronfenbrenner (1979) refere que, ao consolidar os sistemas próximos da criança como o microsistema e o mesossistema, os ambientes não formais podem corrigir lacunas em outros sistemas e fortalecer um contexto favorável ao desenvolvimento global.

2. Enquadramento Metodológico

Neste ponto e, após o enquadramento teórico do tema, apresenta-se a metodologia seguida no estudo desenvolvido, referindo a questão-problema e os objetivos que orientaram esta investigação, bem como as opções metodológicas e a fundamentação das mesmas, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos e aspetos éticos.

O enquadramento metodológico constitui uma etapa essencial na construção de uma investigação, uma vez que estrutura a parte da recolha e análise de dados. Segundo Yin (2018), a metodologia descreve o processo realizado desde a questão-problema à ligação dos objetivos aos resultados esperados. Para Flick (2018), a escolha do método utilizado deve ter em conta a natureza do objeto de estudo e os objetivos delineados, garantindo sempre a credibilidade e autenticidade do estudo.

2.1 Ética do Educador Social e intervenção com crianças

A ética profissional constitui um pilar fundamental da intervenção do Educador Social, orientando a sua prática em contextos marcados pela diversidade, pela vulnerabilidade e pela complexidade das relações humanas. No trabalho com crianças, esta dimensão assume especial relevância, uma vez que implica uma atuação responsável, consciente e comprometida com a promoção do bem-estar, dos direitos e da dignidade da criança.

Segundo Caride (2018), a Educação Social é, por natureza, uma prática ética, na medida em que se constrói a partir de valores como o respeito, a justiça social, a solidariedade e a responsabilidade. O Educador Social atua como mediador de relações e contextos, devendo garantir intervenções que respeitem a singularidade de cada criança e promovam o seu desenvolvimento integral.

No exercício da sua ação profissional, o Educador Social deve pautar-se por princípios éticos fundamentais, tais como o respeito pela dignidade humana, a confidencialidade, a autonomia, a não discriminação e o compromisso com a justiça social (Azevedo & Menezes, 2021). Estes princípios tornam-se particularmente significativos quando a intervenção envolve crianças, grupo social que exige proteção acrescida e práticas pedagógicas sensíveis às suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais.

Mesquita (2018, 2020), no âmbito da educação e intervenção com crianças, sublinha a importância de práticas éticas baseadas na escuta ativa, na participação e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Para a autora, o adulto — educador ou educador social — deve assumir uma postura ética de co-construção, valorizando a voz da criança e criando contextos educativos seguros, afetivos e participativos.

Neste sentido, a ética do Educador Social não se limita ao cumprimento de normas ou códigos deontológicos, mas traduz-se numa postura reflexiva e crítica, que orienta as decisões quotidianas e a forma como se constroem as relações educativas. A intervenção ética implica reconhecer a criança como protagonista do seu processo de desenvolvimento, respeitando os seus tempos, emoções e formas de expressão (Mesquita & Formosinho, 2016).

Assim, a ética profissional do Educador Social com crianças pressupõe uma intervenção consciente, empática e comprometida, capaz de promover ambientes educativos inclusivos, emocionalmente seguros e potenciadores do desenvolvimento de competências sociais, tal como se evidencia nas práticas desenvolvidas ao longo da presente investigação.

2.1.1 Questões éticas em investigação com crianças

A investigação com crianças exige uma atenção ética redobrada, uma vez que estas são consideradas um grupo vulnerável, carecendo de proteção específica durante todo o processo investigativo. A ética na investigação não se restringe ao cumprimento de procedimentos formais, mas implica uma postura de respeito, responsabilidade e sensibilidade face às crianças participantes.

De acordo com Ferreira e Sarmiento (2019), investigar com crianças implica reconhecê-las como sujeitos sociais competentes, com direito à participação, à expressão da sua opinião e à proteção do seu bem-estar. Este princípio está alinhado com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que reforça o direito da criança a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito.

Um dos princípios éticos fundamentais na investigação com crianças é o consentimento informado, que deve envolver não só a autorização dos encarregados de educação, mas também o assentimento da própria criança, apresentado de forma clara, acessível e adequada à sua idade (Christensen & Prout, 2002). A criança deve

compreender, dentro das suas capacidades, o que implica participar no estudo e ter liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A confidencialidade e o anonimato constituem igualmente princípios éticos centrais. Segundo Flick (2018), o investigador deve assegurar que os dados recolhidos não permitem a identificação das crianças, protegendo a sua identidade e privacidade. No presente estudo, esta preocupação traduziu-se na utilização de letras para identificar as crianças e na omissão de informações que pudessem comprometer a sua identificação.

Mesquita (2020) destaca ainda a importância da ética relacional na investigação com crianças, sublinhando que o investigador deve criar um clima de confiança, segurança emocional e respeito mútuo. Esta abordagem ética valoriza a relação adulto-criança como um espaço de cuidado, escuta e reconhecimento, evitando práticas intrusivas ou hierárquicas.

Adicionalmente é fundamental garantir que a investigação não cause qualquer dano físico, emocional ou psicológico às crianças. As atividades desenvolvidas devem ser adequadas à idade, respeitar os ritmos individuais e promover experiências positivas e significativas (Ferreira, 2016).

Neste estudo, a dimensão ética esteve presente em todas as fases do processo investigativo, desde o planeamento das atividades até à análise dos dados, procurando assegurar uma investigação responsável, respeitadora e coerente com os princípios da Educação Social e da proteção da infância.

2.2 Justificação do tema, questão problema e objetivos

Nesta investigação, a abordagem é integra-se no paradigma qualitativo pois procura compreender como os contextos não formais contribuem para o desenvolvimento das competências sociais em crianças em idade escolar. A investigação qualitativa permite explorar as perceções, experiências e interações familiares (Creswell, 2014). O presente trabalho baseia-se em referências teóricas e conceções práticas de diversos autores que se integraram ao longo do texto orientado por recursos que possibilitaram por em prática estratégias que se alinham diretamente com o propósito de desenvolver competências como a empatia, a resiliência e a comunicação eficaz.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais, essenciais para a formação integral das crianças, pois influenciam

a sua capacidade de interação, cooperação e adaptação em diferentes espaços sociais. Nesse processo, o papel dos contextos não formais surge como um complemento à promoção dessas competências.

Assim, esta investigação procura responder à seguinte questão-problema: *Qual o contributo da intervenção do Educador Social em contextos não formais para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar?*

De forma a responder a esta questão, a investigação tem como objetivos (i) conhecer as perceções das crianças sobre as competências sociais, (ii) implementar atividades em contextos não formais que promovam o desenvolvimento de competências sociais e (iii) refletir sobre a intervenção do Educador Social nesses contextos e o seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar.

A intencionalidade educativa da investigação visa não apenas compreender, mas também intervir no desenvolvimento das competências sociais das crianças em idade escolar. Através de uma abordagem prática e reflexiva, pretende-se destacar a importância dos contextos não formais como espaços de aprendizagem significativos. Deste modo, o trabalho de investigação procura contribuir para a valorização e fortalecimento desses contextos, expondo o seu potencial na formação de crianças mais empáticas, autónomas e socialmente competentes.

2.3 Opções metodológicas

A instituição de solidariedade social onde foram desenvolvidas as atividades está situada na região de Trás-os-Montes. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos que visa atender às necessidades das famílias, crianças e idosos da comunidade, promovendo o bem-estar, a inclusão social e o desenvolvimento comunitário.

A instituição é organizada em quatro espaços que funcionam de forma complementar, criando uma rede integrada de apoio e desenvolvimento.

As atividades desenvolvidas foram realizadas no espaço social/infantil um ambiente acolhedor e multifuncional para o desenvolvimento de competências, equipado com recursos adequados para as atividades educativas, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para as crianças.

A metodologia utilizada envolve métodos práticos e lúdicos, alinhados com a abordagem Montessori, que promovem a autonomia, a participação ativa e o envolvimento emocional das crianças nas atividades.

2.4 Instrumentos de recolha e análise de dados

O processo metodológico iniciou-se com a elaboração de um plano de atividades como ponto de partida, composto por um conjunto de sete atividades evolutivas, cada uma dedicada a uma competência social específica, trabalhada de forma gradual.

As atividades foram realizadas semanalmente, adaptadas às necessidades do grupo-alvo — crianças dos 5 aos 9 anos.

Para avaliar cada sessão realizada com as crianças, de forma individual, foram desenvolvidas grelhas de observação, inspiradas em Bell (2010). Estas grelhas incluem indicadores claros e objetivos, organizados com as opções “sim” ou “não”, e espaço para observações livres, permitindo avaliar a aplicação prática e o envolvimento das crianças nas atividades.

As cartas lúdicas fazem parte da estratégia de recolha de perceções, estimulando a reflexão e o diálogo com as crianças. Cada carta apresenta questões ou desafios relacionados com as competências sociais abordadas nas atividades, valorizando a voz da criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, a nota alegre constitui uma estratégia de motivação e reforço positivo, com o propósito de promover uma visão otimista e valorizadora do processo educativo e das conquistas individuais.

3. Apresentação, Análise e Interpretação dos resultados

3.1 Contextualização do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido no espaço social de uma instituição de solidariedade social situada na região de Trás-os-Montes, que desenvolve a sua atividade na promoção do bem-estar, da inclusão social e do desenvolvimento comunitário. Este espaço caracteriza-se por ser um ambiente acolhedor, seguro e multifuncional, concebido para favorecer experiências educativas e sociais significativas.

O grupo de participantes era constituída por cinco crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, grupo que participava regularmente nas atividades promovidas pelo espaço social. O grupo é heterogéneo, apresentando diferentes níveis de maturidade e competências sociais, o que permitiu uma análise mais abrangente sobre a influência das práticas desenvolvidas. A seleção das crianças foi realizada de forma intencional, considerando a frequência regular nas atividades e a disponibilidade para participar no estudo.

As sessões decorreram ao longo de sete semanas consecutivas, totalizando sete atividades, muito orientadas para o desenvolvimento de competências sociais, tais como: empatia, comunicação eficaz, trabalho em equipa, resolução de conflitos, autocontrolo, assertividade e aceitação da diversidade. Cada sessão teve a duração média de 60 minutos e foi estruturada de forma lúdica, dinâmica e interativa, permitindo a observação direta dos comportamentos e interações das crianças.

Todas as atividades foram planeadas privilegiando a autonomia, a experimentação e a participação ativa. Para cada sessão, foram utilizados instrumentos de observação direta, nomeadamente grelhas de observação e cartas lúdicas que serviram de base para a recolha de dados qualitativos. A intervenção decorreu num ambiente de confiança e respeito mútuo, com o objetivo de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências sociais essenciais ao crescimento pessoal e relacional das crianças.

A atividade intitulada “O óculo mágico das emoções” foi desenvolvida com o objetivo de incentivar o desenvolvimento da empatia, entendida como a aptidão para reconhecer, compreender e reagir com sensibilidade às emoções alheias. A escolha desta competência assenta na sua importância para o convívio social e para a criação de relações saudáveis, sendo um elemento fundamental das competências socioemocionais. Partindo da observação e da escuta ativa, procurou-se despertar nas crianças a perceção emocional, o reconhecimento dos próprios sentimentos e dos sentimentos dos colegas, bem como a reflexão sobre atitudes solidárias e colaborativas.

A proposta educativa centrou-se na criação de um ambiente seguro e de partilha, em que cada criança pudesse identificar emoções, relacioná-las com situações do dia a dia e desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro. Este tipo de metodologia contribui para reforçar o espírito de grupo e a consciência emocional, aspetos indispensáveis para uma convivência equilibrada e um desenvolvimento social saudável.

Teoricamente a empatia é amplamente reconhecida como uma competência fundamental no crescimento das crianças. Denham, Bassett e Zinsser (2021) afirmam que o reconhecimento e a expressão emocional desde cedo favorecem comportamentos pró-sociais e melhoram a regulação emocional. Bisquerra (2018) sublinha que a empatia constitui um dos pilares da educação emocional, permitindo compreender o próximo e agir com solidariedade. Vygotsky (1978), por sua vez, evidencia o papel das interações sociais como mediadoras do desenvolvimento emocional e cognitivo, fortalecendo a pertinência da abordagem pedagógica empregue nesta atividade. Assim, a fundamentação teórica reforça a relevância da empatia enquanto competência promotora de relações interpessoais positivas e integração social.

A grelha de observação elaborada para esta atividade teve como finalidade avaliar três aspetos essenciais da empatia: o reconhecimento das emoções, a escuta atenta e a capacidade de oferecer apoio. Os indicadores utilizados — “Identificou corretamente as emoções nos cartões apresentados”; “Mostrou interesse em ouvir as narrativas ou experiências dos colegas”; e “Sugeri uma forma adequada de apoiar ou consolar alguém perante uma emoção negativa” — possibilitaram observar o nível de compreensão emocional de cada criança e o seu envolvimento afetivo nas interações. Através deste instrumento, foi possível recolher informações qualitativas sobre a forma como as crianças manifestam empatia e progridem na compreensão e resposta às emoções dos outros.

Após esta exploração, empatia, em “Os óculos mágicos das emoções”, a proposta “O telefone sem fios” surge como continuação natural desse percurso, reforçando a importância de expressar e compreender emoções através da comunicação. Deste modo, promove-se uma junção entre sentir e comunicar, permitindo que as crianças reconheçam que a escuta atenta, o respeito e a clareza na expressão são pilares essenciais para relações interpessoais saudáveis e empáticas. A dinâmica será desenvolvida em grupo, num contexto descontraído que favoreça a participação. As crianças sentaram-se em círculo e receberam uma mensagem breve, sussurrada ao ouvido da primeira participante, que irá transmiti-la à seguinte, repetindo o processo até chegar ao último elemento. Este, por sua vez, disse a mensagem em voz alta, permitindo comparar o conteúdo inicial com o final e identificar os fatores que afetaram a transmissão. Posteriormente, as mensagens foram de carácter mais emocional ou social, como pequenas histórias do dia a dia, para favorecer

a atenção e a compreensão. A sessão terminou com um momento de partilha, onde foi discutido o significado de comunicar eficazmente e as estratégias para evitar equívocos.

No plano teórico, Vygotsky (1978) realça a importância da linguagem como mediadora central do pensamento e das interações humanas, através da qual as crianças constroem significados e interpretam o mundo. Por sua vez Goleman (2020) relaciona a comunicação eficaz com a inteligência emocional, defendendo que esta permite expressar e compreender emoções próprias e alheias. Já Montessori (2007a) sublinha que a escuta ativa e o respeito pelo outro constituem aprendizagens essenciais para a autonomia e a convivência harmoniosa. Trabalhar esta competência num ambiente não formal promove atenção, empatia e reflexão crítica, qualidades indispensáveis para a vivência em comunidade.

A grelha de observação criada para esta atividade abrange três aspetos principais: transmitir mensagens de forma clara e perceptível; demonstrar atenção ao ouvir; e tentar corrigir ou clarificar a mensagem quando necessário. Este instrumento visa avaliar a qualidade da expressão, o nível de escuta e a eficácia da colaboração entre pares. Pretende-se que, ao longo da prática, as crianças adquiram maior consciência da importância de comunicar de forma calma, ouvir atentamente e reformular mensagens com respeito, fortalecendo assim a sua competência comunicativa em contextos de cooperação e aprendizagem conjunta.

A terceira atividade, intitulada “Construção coletiva”, foi concebida para fomentar o trabalho em equipa, incentivando as crianças a cooperarem, reconhecerem o valor das ideias dos colegas e criarem soluções conjuntas. Esta proposta surge como um passo seguinte, natural sequência das anteriores, que abordaram a empatia e a comunicação eficaz, oferecendo oportunidade para que essas competências sejam aplicadas de forma prática num contexto de colaboração. Ao envolverem-se num projeto comum, pretende-se que compreendam a relevância de ouvir ativamente e de transmitir as suas ideias de forma clara, reforçando assim a integração das aprendizagens anteriores.

A dinâmica teve lugar no espaço social, com recurso a materiais variados como blocos, caixas e outros elementos criativos. As crianças foram organizadas em pequenos grupos para planear e construir uma estrutura, debatendo propostas e definindo estratégias para a execução. Ao longo da atividade, a técnica moderou o processo, incentivando a escuta atenta, a partilha de opiniões e o respeito pelos momentos de fala, garantindo que a empatia e a comunicação são postas em prática. Esta metodologia está em consonância

com a visão de Montessori (2007a), que valoriza atividades colaborativas como meio para desenvolver autonomia, respeito e responsabilidade.

No plano teórico, o trabalho de equipa consolida aprendizagens tanto cognitivas como sociais. Vygotsky (1978) sublinha que a interação social é determinante na construção do conhecimento, uma vez que as crianças aprendem não só com o adulto responsável, mas também com os pares, através da troca de ideias e resolução conjunta de problemas. Piaget (2013) acrescenta que a colaboração facilita a assimilação de normas sociais, a compreensão de diferentes pontos de vista e o desenvolvimento da flexibilidade de pensamento. Assim, ao participar na “Construção coletiva”, cada criança exercita competências socioemocionais como a empatia — percebendo sentimentos e necessidades dos colegas — e a comunicação, organizando e transmitindo ideias de forma estruturada.

A avaliação foi feita com recurso a uma grelha de registo de observação focada em três indicadores: participação ativa no desenvolvimento do projeto, respeito pelas ideias dos outros e capacidade de apresentar propostas construtivas. Este instrumento permitiu verificar, de forma objetiva, o grau de envolvimento prático e social das crianças, bem como a articulação das competências trabalhadas nas atividades anteriores. A observação destes comportamentos ajudou a perceber como conciliam a própria perspectiva com as dos colegas, reforçando a cooperação e o diálogo.

Em síntese, “Construção coletiva” pretende ser uma experiência estruturada e enriquecedora, onde as crianças aprendem a colaborar, a valorizar diferentes contribuições e a refletir sobre o papel individual no grupo. Ao estabelecer ligação direta com as atividades que promoveram empatia e comunicação eficaz, esta proposta consolida competências sociais de forma gradual e integrada, evidenciando o papel fundamental dos contextos educativos não formais na formação de crianças conscientes, autónomas e capazes de contribuir para uma convivência harmoniosa.

A quarta atividade, chamada “A ilha do desacordo”, foi criada com o propósito de desenvolver nas crianças a competência de resolução de conflitos, estimulando a reflexão sobre divergências e a construção de soluções equilibradas. A proposta iniciou-se com a leitura de uma história em que duas personagens vivenciam um desacordo, seguida de uma conversa orientada onde as crianças foram convidadas a sugerir formas de solucionar o problema de maneira pacífica. Prossegue-se com a realização de uma dramatização,

permitindo que as crianças assumam o papel das personagens ou participem na criação da solução, exercitando empatia, escuta ativa e diálogo construtivo.

A intencionalidade educativa centra-se no fortalecimento da consciência emocional, pois a gestão de conflitos requer a capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções, além de compreender a perspectiva do outro (Goleman, 2011; Denham et al., 2012). Bronfenbrenner (1979) sublinha que os contextos educativos não formais são ambientes ideais para este tipo de aprendizagem, por permitirem vivências sociais em condições seguras e mediadas pelo Educador Social. Ao participarem nesta atividade, espera-se que as crianças consolidem competências de negociação, cooperação e autorregulação emocional, construindo estratégias transferíveis para diferentes situações do quotidiano. Neste caso, a grelha de registo de observação inclui três indicadores principais: apresentação de soluções construtivas para o conflito abordado, demonstração de atenção e escuta às ideias dos colegas, e envolvimento ativo na dramatização da solução. Com este instrumento, a técnica conseguiu identificar como as crianças pensam e expressam possíveis resoluções, bem como como se organizam emocionalmente para interagir de forma produtiva com os pares. Desta forma, reforça-se o papel do Educador Social como facilitador no desenvolvimento de competências socioemocionais.

A quinta atividade, denominada “Parar antes de agir”, foi concebida para estimular o desenvolvimento do autocontrolo nas crianças, favorecendo a capacidade de refletir antes de agir, gerir impulsos e tomar decisões conscientes. Esta competência é essencial para o crescimento socioemocional, uma vez que apoia a gestão das frustrações, a organização dos comportamentos e a interação equilibrada com os pares (Eisenberg et al., 2010; Diamond, 2013). A proposta baseia-se num jogo semelhante ao “quente ou frio”, em que um objeto é escondido e as crianças devem seguir pistas verbais e visuais para encontrá-lo, movendo-se apenas quando for adequado e respeitando a sua vez. Esta dinâmica alia diversão e desafio, promovendo a atenção, a paciência e a reflexão antes da ação.

Durante a atividade, cada participante foi incentivado a escutar atentamente as pistas, analisar qual o passo seguinte e agir apenas no momento certo. O acompanhamento da atividade foi feito por meio de uma grelha de registo de observação que inclui três indicadores: cumprimento das regras e respeito pela vez de jogar, demonstração de paciência ao pensar antes de agir e uso adequado das pistas dadas pelos colegas para atingir o objetivo. Este instrumento permitiu à técnica avaliar o progresso individual de

cada criança relativamente ao autocontrolo, à capacidade de autorregulação e à forma como o trabalho em grupo contribui para o desenvolvimento desta competência (Rothbart & Posner, 2015).

A intencionalidade da proposta também se articula com aprendizagens anteriores, particularmente as relacionadas com empatia e comunicação. Para respeitar os turnos e utilizar corretamente as informações recebidas, é necessário compreender e valorizar a participação dos outros. Assim, “Parar antes de agir” reforça não apenas o domínio do autocontrolo, mas também o espírito de cooperação e o respeito mútuo, fundamentais para um convívio harmonioso. Espera-se que, ao participar nesta experiência, as crianças interiorizem estratégias de reflexão antes da ação, desenvolvam paciência e aprendam a coordenar esforços coletivos, preparando-se para tomar decisões ponderadas em diferentes contextos da vida quotidiana.

A sexta atividade, denominada “A força do sim ou não”, constitui uma etapa de continuidade no percurso de desenvolvimento socioemocional das crianças, sucedendo à aprendizagem do autocontrolo. Depois de praticarem a reflexão antes da ação, torna-se importante fortalecer a assertividade — competência que permite expressar sentimentos, opiniões e limites de forma clara e respeitosa, sem recorrer à agressividade nem à passividade. O propósito central desta proposta é ajudar as crianças a afirmarem-se de maneira equilibrada, cultivando o respeito mútuo e a comunicação consciente.

A dinâmica foi realizada com o apoio de cartões ilustrados que retratam situações do quotidiano infantil, como partilhar brinquedos, esperar a sua vez num jogo ou lidar com opiniões divergentes. Cada criança foi convidada a responder com um “sim” ou um “não”, justificando o motivo da escolha e escutando atentamente as respostas dos colegas. O enfoque não está apenas na decisão tomada, mas principalmente na forma como ela é comunicada, encorajando o uso de expressões gentis e atitudes empáticas.

A fundamentação teórica baseia-se na compreensão da assertividade como uma competência essencial para o bem-estar e para relações interpessoais saudáveis (Caballo, 2019). Goleman (2020) defende que a capacidade de dizer “não” com respeito expressa inteligência emocional, ao equilibrar as necessidades e direitos individuais com os dos outros. De perspetiva educativa, Bandura (1997) acrescenta que o desenvolvimento da autoeficácia — a confiança na própria competência para agir corretamente — é indispensável para que a criança comunique com segurança, sem receio de errar ou de ser contrariada.

A avaliação foi realizada através de uma grelha de registo de observação com três indicadores principais: (1) clareza e respeito nas respostas “sim” ou “não”; (2) demonstração de compreensão da situação apresentada; e (3) respeito e aceitação das respostas dos colegas, mesmo quando divergentes. Estes parâmetros permitem observar a evolução da comunicação interpessoal, a empatia diante das diferenças e a firmeza na expressão de opiniões pessoais.

Assim, “A força do sim ou não” propõe-se como um momento de autorreflexão e aprendizagem relacional, em que as crianças desenvolvem a capacidade de se expressar de modo assertivo, reconhecer os próprios limites e valorizar os dos outros. Esta atividade consolida o percurso das aprendizagens anteriores — da empatia ao autocontrolo —, reforçando a importância do equilíbrio entre expressão pessoal e respeito mútuo na construção de relações saudáveis.

Encerrando este ciclo com a atividade “O mundo das diferenças” esta tem como proposta central a valorização da diversidade, reunindo de forma simbólica as competências abordadas nas etapas anteriores — empatia, comunicação, autocontrolo e assertividade. A intenção educativa desta última experiência é reforçar a compreensão de que cada pessoa, com as suas particularidades e formas de estar, contribui de modo singular para o grupo, fortalecendo vínculos baseados no respeito, na inclusão e na cooperação.

A atividade iniciou com a leitura partilhada de uma história ilustrada que apresenta personagens com diferentes características físicas, emocionais e culturais. A partir dessa leitura, foi promovida uma conversa aberta, convidando as crianças a identificarem-se com uma das personagens e a partilharem o que as torna especiais e únicas. Em seguida, o grupo criou um mural coletivo com desenhos e frases sobre os colegas, destacando as qualidades que mais apreciam uns nos outros, simbolizando a união através da diversidade.

Em termos teóricos, esta proposta fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva e na valorização das diferenças como oportunidades de crescimento. Vygotsky (1978) é apologeta de que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social e da mediação cultural, sendo a diversidade uma fonte de enriquecimento das aprendizagens. Bronfenbrenner (1996) complementa essa visão, salientando que o desenvolvimento ocorre dentro de sistemas interdependentes, onde a convivência com a diferença estimula o sentido de cidadania e a cooperação. De forma convergente,

Montessori (2007) destaca que o respeito pela individualidade de cada criança é essencial ao seu desenvolvimento integral, promovendo a autonomia e a consciência do outro.

A avaliação foi efetuada através de uma grelha de registo de observação baseada em três critérios: (1) reconhecimento e aceitação das diferenças entre os colegas; (2) valorização das qualidades e atitudes positivas dos outros; e (3) participação colaborativa e respeitosa na elaboração do mural. Estes indicadores permitiram compreender o grau de envolvimento emocional das crianças, bem como a aplicação prática das competências socioemocionais trabalhadas ao longo das atividades anteriores.

Dessa forma, “O mundo das diferenças” encerra o percurso pedagógico de forma afetiva e integradora, celebrando a importância do respeito, da empatia e da valorização do outro. Ao reconhecer que a diversidade é uma força que enriquece o convívio e o crescimento conjunto, as crianças consolidam aprendizagens essenciais à convivência social e à construção de uma comunidade inclusiva e solidária.

A planificação e fundamentação das sete atividades apresentadas refletem uma intencionalidade educativa clara: promover, de forma progressiva e significativa, o desenvolvimento das competências sociais nas crianças, articulando teoria e prática através de metodologias lúdicas e interativas. Cada atividade foi planificada para trabalhar uma competência específica – empatia, comunicação eficaz, trabalho em equipa, resolução de conflitos, autocontrolo, assertividade e aceitação da diversidade —, mas sempre numa lógica de continuidade e complementaridade. Esta sequência permite uma evolução gradual das competências que se pretendem desenvolver partindo do reconhecimento das emoções próprias e alheias até à valorização das diferenças e da convivência harmoniosa em grupo.

A escolha do formato das cartas interativas foi intencional, funcionando como “fio condutor” de todo o percurso. As cartas, adaptadas a cada competência, representam um recurso lúdico e simbólico que favorece a participação ativa das crianças, estimula o pensamento reflexivo e promove o diálogo espontâneo. Através delas, o jogo transforma-se em meio de expressão e aprendizagem, permitindo que a criança se veja nas situações apresentadas e elabore respostas a partir da sua própria experiência. Esta abordagem está em consonância com as perspetivas de Vygotsky (1978), que defende o papel mediador do brincar e da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e com a pedagogia de Montessori (2007b), que valoriza a autonomia e o aprender através da ação e da descoberta.

A presença constante do Educador Social foi determinante para mediar as interações, facilitar a comunicação e reforçar o papel educativo dos contextos não formais.

Os resultados apresentados neste capítulo refletem a análise das atividades desenvolvidas com as crianças no espaço social, tendo como objetivo observar e compreender o impacto das intervenções do Educador Social no desenvolvimento das competências sociais em contextos não formais.

Os resultados são apresentados de forma organizada por atividade, destacando comportamentos, interações, estratégias de resolução de problemas e aprendizagem emocional, incluindo exemplos de falas das crianças que ilustram as suas reações, reflexões e desenvolvimento gradual. Esta abordagem permite uma compreensão mais profunda do contributo dos contextos não formais e da intervenção do Educador Social no fortalecimento das competências sociais das crianças.

3.1.1 “Os óculos mágicos das emoções”

A primeira atividade teve como intencionalidade socioeducativa o desenvolvimento da empatia e da consciência emocional, utilizando cartões com diferentes expressões faciais que representavam emoções como alegria, tristeza, medo e surpresa. A técnica desafiou as crianças a escolher um cartão, identificar a emoção representada e partilhar situações em que sentiam ou observavam essas emoções, incentivando-as a colocar-se no lugar do outro. Esta abordagem reflete o princípio defendido por Vygotsky (1978), segundo o qual o desenvolvimento emocional e social ocorre através da interação e da mediação simbólica, sendo o brincar um instrumento privilegiado de aprendizagem e expressão.

A criança A, apresenta um perfil ansioso e emotivo, demonstrou entusiasmo em participar, mas teve alguma dificuldade em manter a concentração ao longo da atividade. Quando escolheu o cartão da tristeza (ver figura 1), comentou espontaneamente: *“Às vezes fico triste quando ninguém quer brincar comigo”*, evidenciando consciência emocional e a capacidade de refletir sobre as próprias experiências. Apesar da impulsividade, conseguiu propor uma forma de ajudar o colega: *“Se ele estiver triste, posso ir brincar com ele para ele se sentir melhor”*, demonstrando empatia e compreensão da importância do apoio social. Este comportamento vai ao encontro da perspectiva de Montessori

(2007a), que destaca o papel da autonomia e da vivência emocional no processo de construção do eu.

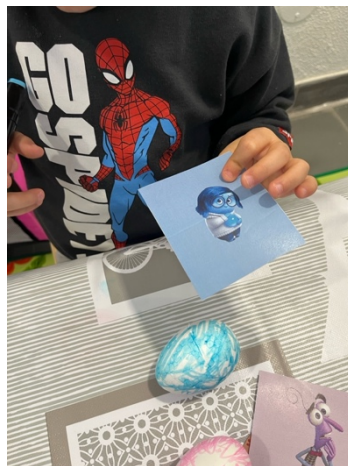


Figura 1. Interpretação de emoções

A criança B revelou-se bastante atenta aos colegas e com facilidade em identificar emoções. Ao escolher o cartão da alegria, disse: *“Quando o meu amigo ganhou o jogo, ele estava feliz e eu também fiquei contente por ele”*. Mostrou uma postura colaborativa, ajudando outros colegas a expressarem o que sentiam e reforçando a importância da partilha emocional.

Uma terceira criança (C), mais tímida, precisou de algum tempo de reflexão antes de participar. Quando incentivada a falar sobre o cartão do medo, comentou: *“Eu tenho medo de ficar sozinho na sala, mas gosto quando os amigos estão comigo”*, revelando autorreflexão e capacidade de verbalizar sentimentos, embora de forma mais reservada.

Com uma postura madura e serena a criança D, partilhou experiências relacionadas com a exclusão em brincadeiras, dizendo: *“Fico triste quando os outros não me deixam jogar, mas tento convidar alguém que está sozinho”*, evidenciando empatia, autorregulação emocional e respeito pelas ideias dos colegas.

Por fim, a criança E, com tendência a distração e dificuldade de concentração, participou ativamente, mas precisou de reforço para manter o foco. Ao falar sobre o cartão da alegria, comentou: *“Quando a minha irmã sorri, eu fico feliz também e quero abraçá-la”*, demonstrando compreensão emocional e capacidade de se conectar com os sentimentos de outra pessoa, mesmo apresentando algum afastamento ocasional.

Em termos globais, a atividade permitiu observar que, apesar das diferenças individuais na atenção e na regulação emocional, todas as crianças conseguiram reconhecer emoções, partilhar experiências pessoais e propor formas de apoiar os colegas. A utilização dos cartões funcionou como mediador simbólico do desenvolvimento emocional (Vygotsky, 1978), promovendo a empatia, a escuta ativa e a autorregulação. Esta experiência reforça a importância das atividades lúdicas e reflexivas em contextos não formais para o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças.

Tabela 1

Observação e Registo: Atividade 1

Criança	Reconheceu corretamente as emoções representadas nos cartões.	Demonstrou interesse em ouvir as histórias ou situações dos colegas.	Sugeriu uma forma de ajudar ou consolar alguém em uma situação de emoção negativa.
A	SIM	SIM	SIM
B	SIM	SIM	SIM
C	SIM	SIM	SIM
D	SIM	NÃO	NÃO
E	NÃO	NÃO	SIM

De acordo com a grelha de observação, verificou-se que a maioria das crianças (A, B e C) cumpriu todos os critérios definidos, demonstrando reconhecimento emocional, interesse pela partilha e capacidade de propor soluções empáticas. As crianças D e E revelaram algumas fragilidades, sobretudo na escuta ativa e na constância do envolvimento, embora tenham manifestado compreensão emocional. Estes resultados corroboram a relevância da mediação emocional em contextos lúdicos, tal como defendem Vygotsky (1978) e Montessori (2007b), reforçando a importância de atividades que integrem emoção, partilha e cooperação como base do desenvolvimento social.

3.1.2 “O telefone sem fios”

A segunda atividade teve como principal objetivo promover a comunicação eficaz, através de uma dinâmica lúdica em que as crianças precisavam de transmitir mensagens de forma clara, atenta e sequencial, exercitando a escuta ativa e a expressão verbal. Esta abordagem permitiu observar como as crianças compreendem a importância da atenção, do respeito pelos turnos de fala e da clareza na transmissão de informações, princípios fundamentais no desenvolvimento da competência comunicacional, conforme

defende Vygotsky (1978), que sublinha o papel da linguagem como mediadora das interações sociais e da aprendizagem.

A criança A demonstrou habilidade ao transmitir a mensagem ao colega seguinte, contudo, quando foi sua vez de receber a informação, revelou inquietação e dificuldade em manter a atenção, comprometendo a eficácia da comunicação. Durante a atividade, comentou espontaneamente: *“Eu não consegui ouvir bem o que ele disse, estava a pensar noutra coisa”*, evidenciando consciência das próprias dificuldades na escuta ativa.

Em contraste, a criança B manteve uma postura muito atenta durante todo o exercício, mostrando entusiasmo e curiosidade pelas mensagens escondidas. Ao transmitir a sua mensagem, disse: *“O gato pulou na cama e correu para a porta”*, falando de forma clara e organizada, evidenciando compreensão da importância da escuta e da expressão precisa. Uma terceira criança (C) apresentou um desempenho sólido, conseguindo interpretar e transmitir a mensagem com facilidade. Demonstrou ainda um papel ativo ao apoiar os colegas, dizendo: *“Se não perceberem, posso repetir devagar para ajudarem a descobrir a história”*, reforçando a dinâmica de grupo e a sensibilidade comunicacional, aspetos que, segundo Bruner (1996), são potenciados pela aprendizagem cooperativa e pela linguagem enquanto ferramenta social.

Outra criança, mais tímida e reservada, conseguiu manter-se concentrada com o apoio dos pares. Mostrou interesse pelas opiniões dos outros, valorizando o momento de partilha, mesmo que com alguma hesitação na sua vez de comunicar. Comentou: *“Eu ouvi quase tudo, mas posso tentar outra vez se alguém não entendeu”*, evidenciando esforço em participar e atenção às necessidades do grupo.

Por fim, a criança E participou de forma entusiasta e divertida, revelando conforto no grupo e forte desejo de envolvimento. No entanto, essa motivação levou, por vezes, a interromper os colegas, refletindo a necessidade de reforço da escuta ativa e do respeito pelos turnos de fala. Durante a atividade, disse: *“Eu sei a história, deixa eu contar agora!”*, demonstrando impaciência, mas também interesse genuíno em participar.



Figura 2. Alguns personagens da história

Através da grelha de observação, verificou-se que a maioria das crianças demonstrou progressos significativos na comunicação eficaz: Criança A – Sim / Não / Sim, Criança B – Sim / Sim / Sim, Criança C – Sim / Sim / Sim, Criança D – Sim / Sim / Sim, Criança E – Sim / Não / Sim.

Tabela 2

Grelha de Observação e Registo: Atividade 2

Criança	Conseguiu transmitir a mensagem de forma clara e compreensível.	Demonstrou atenção ao ouvir a mensagem do colega.	Tentou explicar ou corrigir a mensagem, se necessário.
A	SIM	NÃO	SIM
B	SIM	SIM	SIM
C	SIM	SIM	SIM
D	SIM	SIM	SIM
E	SIM	NÃO	SIM

De modo geral, observou-se que quatro das cinco crianças conseguiram transmitir e compreender mensagens com clareza, enquanto duas ainda revelaram dificuldades de concentração e escuta. A grelha permitiu avaliar objetivamente os indicadores de comunicação (clareza, atenção e correção da mensagem), reforçando a importância de estratégias de observação contínua, como defendem Montessori (2007b) e Oliveira (1992), para ajustar a intervenção educativa às necessidades individuais.

No seu conjunto, a atividade permitiu identificar diferentes níveis de desenvolvimento na competência de comunicação eficaz. Através da brincadeira, as crianças tomaram consciência da importância de escutar com atenção e de transmitir mensagens de forma clara, reconhecendo os desafios e consequências associados a falhas na comunicação. A experiência revelou-se rica em aprendizagens, reforçando a utilidade dos contextos não formais na promoção de competências sociais fundamentais.

3.1.3 “Construção coletiva”

A terceira atividade teve como principal objetivo o desenvolvimento da competência social de trabalho em equipa, estimulando a cooperação, o respeito pelas ideias dos outros e a construção coletiva. Através de uma dinâmica prática e criativa, foi possível observar de forma clara como cada criança interage em grupo, bem como os seus níveis de colaboração, flexibilidade e capacidade de negociação. Esta proposta baseia-se nos princípios de Vygotsky (1978), que defende que o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio da interação social e da aprendizagem mediada, e de Montessori (2007), que enfatiza a importância da cooperação e da autonomia na aprendizagem ativa. Assim, a atividade foi pensada como um espaço de descoberta partilhada, em que cada criança pudesse contribuir com as suas ideias, valorizando o trabalho do grupo como um todo.

Durante a realização da dinâmica, foi possível observar comportamentos distintos entre as crianças, a criança A, com um perfil ansioso e emotivo, apresentou dificuldades em integrar-se no trabalho de grupo, preferindo realizar as tarefas de forma isolada. Mostrou pouca disponibilidade para ouvir os colegas ou tomar decisões em conjunto, revelando um comportamento mais centrado na execução individual. Durante a atividade, afirmou: *“Eu faço mais rápido sozinha”*, demonstrando resistência inicial à partilha de tarefas e à dinâmica cooperativa. Apesar disso, no final, observou com curiosidade o resultado conjunto, o que pode indicar uma abertura progressiva à colaboração.

Em contraste, a criança (B) evidenciou uma evolução positiva, que parece estar associada ao reforço das aprendizagens adquiridas nas atividades anteriores. Mostrou-se participativa e disponível para escutar os colegas, trazendo ideias construtivas ao grupo. No momento de partilha, referiu com entusiasmo: *“Gostei de trabalhar com todos, porque cada um teve uma ideia diferente e ficou mais bonito assim”*, demonstrando consciência crescente sobre os benefícios da cooperação e da diversidade de perspetivas.

Já a criança C, com um perfil decidido e perfeccionista, revelou alguma resistência em aceitar sugestões diferentes das suas. Em vários momentos insistiu: *“Mas eu acho que devia ser assim, fica melhor ao meu jeito”*, evidenciando dificuldade em ceder e partilhar o controlo da tarefa. No entanto, ao final da atividade, foi capaz de reconhecer o valor do grupo, dizendo: *“No fim até ficou bem, mesmo não sendo como eu queria”*, o que revela uma evolução na sua flexibilidade e aceitação das ideias alheias.

A criança D demonstrou uma postura equilibrada e colaborativa. Participou ativamente, respeitou as ideias dos colegas e contribuiu para a organização da construção. Durante a reflexão final, comentou: *“Foi giro, porque todos ajudaram e ninguém ficou de fora”*, evidenciando empatia e valorização da partilha. Esta criança revelou uma boa capacidade de escuta e de cedência, mostrando sinais claros de desenvolvimento na competência de trabalhar em grupo.

Por fim, a quinta criança (E) apresentou sinais de agitação e ansiedade ao longo da atividade. Demonstrou dificuldades em cooperar, insistindo em fazer as tarefas sozinha e recusando, por momentos, a ajuda dos colegas. Em determinado momento, disse: *“Eu quero fazer esta parte sozinha, ninguém mexe!”*, o que levou a breves momentos de frustração no grupo. No feedback final, reconheceu: *“Eu gosto de fazer sozinha, mas foi engraçado ver o que os outros fizeram”*, revelando uma percepção inicial da importância da colaboração, ainda que precise de reforço nesta área.



Figura 3. Construção coletiva

A grelha de observação associada à atividade permitiu identificar com maior clareza o nível de envolvimento de cada criança na dinâmica cooperativa. A criança A não demonstrou comportamentos de colaboração nas três dimensões avaliadas, enquanto a criança B apresentou respostas positivas em todos os indicadores. As crianças C e E mostraram resultados mistos, evidenciando avanços pontuais na escuta e na partilha, mas ainda com necessidade de reforço na flexibilidade e no respeito pelas ideias dos colegas. A criança D destacou-se pelo desempenho consistente, demonstrando comportamentos positivos nos três critérios observados. Estes resultados evidenciam que, embora nem todas as crianças apresentem um nível elevado de cooperação, o processo de

aprendizagem social está em construção e revela progressos significativos quando mediado de forma intencional.

Tabela 3

Grelha de Observação e Registo: Atividade 3

Criança	Contribuiu com ideias para o grupo.	Demonstrou ouvir as ideias dos colegas antes de decidir.	Trabalhou em conjunto, respeitando as regras e o tempo do grupo.
A	NÃO	NÃO	NÃO
B	SIM	SIM	SIM
C	SIM	NÃO	SIM
D	SIM	SIM	SIM
E	SIM	NÃO	SIM

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre em interação constante com o meio, e é no contexto relacional que se constroem as competências sociais e emocionais. Assim, atividades como esta, que envolvem o diálogo, a negociação e a coesão grupal, tornam-se fundamentais para fortalecer o sentido de pertença e a empatia entre pares. Do mesmo modo, Johnson e Johnson (2009) defendem que o trabalho cooperativo é um poderoso instrumento para o desenvolvimento socioemocional, uma vez que estimula a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o crescimento coletivo.

Em termos globais, a atividade proporcionou uma leitura clara das dinâmicas de grupo e da forma como cada criança se posiciona perante o desafio do trabalho em equipa. Enquanto algumas já internalizam o valor da cooperação e do respeito mútuo, outras ainda necessitam de reforço na partilha e na flexibilidade. A atividade revelou-se fundamental para a promoção da escuta, da negociação e da construção partilhada — pilares essenciais na convivência social e no desenvolvimento da competência de trabalhar em grupo.

3.1.4 “A ilha do desacordo”

A quarta atividade teve como foco o desenvolvimento da competência de resolução de conflitos, utilizando como ponto de partida uma história simbólica sobre duas amigas, Lia e Sofia, que discordavam sobre como construir um castelo de areia. A educadora social leu a história e desafiou as crianças a ajudarem as personagens a encontrar soluções pacíficas e equilibradas para o conflito. A proposta permitiu observar como as crianças compreendem e reagem a situações de divergência, bem como a sua

capacidade de propor estratégias construtivas e conciliadoras. A escolha desta metodologia baseou-se na ideia de Vygotsky (1978), que defende o papel do diálogo e da interação social como mediadores no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e também na perspectiva de Montessori (2007b), que valoriza a aprendizagem ativa e a construção interior da criança através da experiência.

A criança A teve alguma dificuldade em escutar a história com atenção total, mostrando inquietação e necessidade de intervenção para retomar o foco. No momento de sugerir formas de resolver o conflito, tendeu a propor soluções mais impulsivas, como *“Eu ia embora e não falava mais com ele”*, revelando dificuldade em pensar em estratégias cooperativas. Ainda assim, participou com entusiasmo e, no momento de partilha, acrescentou: *“É difícil ficar calmo quando estou chateado”*, demonstrando crescente consciência emocional, apesar das limitações na gestão de impulsos, já a criança B, que tem revelado uma evolução muito positiva ao longo das atividades, mostrou-se bastante envolvida e concentrada. Escutou atentamente a história e foi uma das primeiras a sugerir soluções empáticas e realistas, dizendo: *“Eles podiam falar com calma e perceber porque o outro ficou triste”*. Além disso, ajudou os colegas a organizarem as suas ideias, mantendo uma postura cooperante e construtiva. A sua postura evidenciou um progresso na competência de comunicação e de resolução de conflitos, revelando empatia e pensamento reflexivo, em linha com Del Prette e Del Prette (2005), que defendem que a escuta ativa e o diálogo são componentes fundamentais das competências sociais.

A terceira criança, com tendência a assumir o controlo nas atividades, apresentou resistência inicial a aceitar que as personagens pudessem ceder. Sugeriu soluções baseadas em *“quem tem razão”*, dizendo: *“Um deles devia ganhar e o outro aprender”*. Contudo, ao longo da discussão, reformulou a sua posição, concluindo: *“Se calhar os dois estavam um bocadinho errados”*. Esta mudança subtil demonstra progresso na aceitação de diferentes perspetivas e no reconhecimento da importância do compromisso.

A criança D, mais tímida, escutou com atenção e participou após um tempo de reflexão. A sua intervenção foi breve, mas significativa, ao afirmar: *“Devem falar sem gritar e esperar a vez para falar”*. Esta observação revela compreensão da importância do respeito mútuo e da comunicação calma no processo de resolução de conflitos, bem como um fortalecimento gradual da sua confiança e expressão oral. Por fim, a quinta criança (E), com tendência à impulsividade e agitação, mostrou uma participação ativa e

curiosa, embora interrompesse frequentemente a leitura com comentários fora de contexto. Durante o momento de partilha, disse apressadamente: “*Cada um cede um bocadinho e assim já não discutem*”, demonstrando compreensão do princípio de cedência, ainda que com dificuldade em esperar pela sua vez. No final, comentou: “*Às vezes falo logo tudo de uma vez*”, revelando um avanço na consciência do próprio comportamento e nas suas limitações comunicativas.

Os resultados observados através da grelha de avaliação mostraram que a criança A apresentou menor consistência nos indicadores, tendo apenas ouvido as opiniões dos colegas e participado na dramatização, mas não proposto uma solução positiva. Já as crianças B, D e E demonstraram desempenho bastante satisfatório, cumprindo todos os critérios observados: propuseram soluções construtivas, escutaram os colegas e participaram de forma ativa nas dramatizações. A criança C, embora não tenha sugerido inicialmente uma solução adequada, mostrou progressos ao longo da discussão, conseguindo envolver-se e escutar atentamente os outros.

Tabela 4

Grelha de Observação e Registo: Atividade 4

Criança	Propôs uma solução positiva para o conflito apresentado.	Demonstrou ouvir as opiniões dos colegas antes de decidir.	Participou ativamente na dramatização da solução do conflito.
A	NÃO	SIM	SIM
B	SIM	SIM	SIM
C	NÃO	SIM	SIM
D	SIM	SIM	SIM
E	SIM	SIM	SIM

Em termos globais, a atividade permitiu observar que, apesar das diferentes formas de lidar com o desacordo, todas as crianças conseguiram, de alguma forma, contribuir com soluções construtivas para o conflito apresentado. A história funcionou como um facilitador emocional e cognitivo, permitindo que refletissem sobre os seus próprios comportamentos e reações em situações reais de desacordo. Esta experiência reforça o papel dos contextos não formais na promoção de competências sociais essenciais como o diálogo, a escuta ativa e a gestão de conflitos, tal como defendem organizações internacionais como a OECD (2019), que destacam que ambientes

educativos flexíveis e participativos potenciam significativamente o desenvolvimento socioemocional das crianças.

3.1.5 “Parar antes de agir”

A quinta atividade, intitulada “Parar antes de agir”, teve como principal objetivo o desenvolvimento da competência de autocontrole, promovendo nas crianças a capacidade de refletir antes de tomar decisões impulsivas. Através de uma dinâmica familiar — o jogo do “quente ou frio” — procurou-se criar um contexto simultaneamente divertido e desafiante, onde as crianças precisavam de esperar, escutar atentamente e pensar cuidadosamente antes de se moverem na direção do objeto escondido. Esta proposta revelou muito sobre os comportamentos individuais, especialmente no modo como cada criança lida com a espera, a frustração e a necessidade de autorregulação um processo fundamental para o desenvolvimento socioemocional, tal como defendido por Diamond (2013), que destaca o autocontrole como uma das funções executivas essenciais ao ajustamento social.

A criança A enfrentou o desafio desde o início. A ansiedade e a pressa em descobrir o objeto levavam-na a agir de forma precipitada, ignorando por vezes as pistas verbais. Demonstrava entusiasmo, mas também frustração quando se apercebia de que tinha agido cedo demais. À medida que a atividade avançava, foi possível observar pequenas evoluções: começou a fazer pausas mais longas e a olhar para a educadora social em busca de confirmação antes de agir. No final, comentou: *“É difícil esperar, mas se não espero, erro sempre”*, revelando um crescente reconhecimento da importância de travar o impulso e pensar antes de agir, já a segunda criança apresentou uma postura mais serena e focada. Embora entusiasmada, conseguiu canalizar a energia de forma equilibrada, ouvindo atentamente cada instrução antes de se mover. Demonstrou um excelente controlo emocional e uma compreensão clara das regras. Ao final da atividade, partilhou: *“Quando se pensa bem, até se ganha mais depressa”*, evidenciando uma interiorização muito positiva da proposta e uma aprendizagem autorregulada.

A criança C criança viveu um interessante conflito interno entre o desejo de sucesso rápido e o esforço consciente para cumprir as regras. Alternou momentos de calma e escuta com impulsos de ação imediata, o que espelha o processo natural de desenvolvimento do autocontrole. Com o decorrer da dinâmica, conseguiu ajustar o comportamento, aguardando mais tempo entre as tentativas. No momento de reflexão,

afirmou: *“Às vezes custa esperar, mas faz sentido”*, demonstrando abertura à aprendizagem e maior consciência sobre a utilidade da pausa.

A quarta criança (D) manteve uma postura tranquila e concentrada, participando de forma cuidadosa e respeitadora das regras desde o início. Embora pouco verbal, foi observável a sua atenção constante e o esforço em seguir cada pista com rigor. A sua serenidade contribuiu positivamente para o equilíbrio do grupo, servindo como modelo de autorregulação para os colegas mais impulsivos.

Por fim, a quinta criança apresentou um comportamento mais energético e impulsivo. Mostrou dificuldade em esperar e interrompia com frequência a dinâmica, manifestando pressa em agir e falar. Apesar disso, revelou grande entusiasmo e vontade de participar. Com apoio direto da educadora social e reforços positivos, conseguiu terminar a atividade com sucesso. No momento final de partilha, comentou com um sorriso: *“Não sabia que pensar também era um jogo”*, o que demonstra que a experiência teve impacto na sua perceção sobre o controlo e a reflexão, alinhando-se com as perspetivas de Zelazo (2020), que sublinha que atividades lúdicas estruturadas podem fortalecer a capacidade de inibir impulsos e tomar decisões mais conscientes.

Em termos globais, esta atividade revelou-se altamente eficaz para observar e promover o autocontrolo em contexto lúdico. Através de uma brincadeira simples, mas estruturada, as crianças foram incentivadas a parar, escutar e decidir de forma mais consciente. Apesar das diferenças individuais, todas mostraram algum progresso ou, pelo menos, maior consciência sobre os seus próprios impulsos. A proposta reforça, assim, o papel educativo dos contextos não formais na construção gradual da autorregulação emocional e comportamental, tal como defendem Vygotsky (1978) e Montessori (2007), que sublinham o valor do brincar e da experiência como meios privilegiados de aprendizagem e de desenvolvimento das funções autorreguladoras.

Tabela 5

Grelha de Observação e Registo: Atividade 5

Criança	Seguiu as instruções e esperou pela sua vez antes de agir.	Demonstrou paciência ao pensar antes de dar um passo.	Usou pistas dadas pelos colegas para encontrar o objeto de forma consciente.
A	SIM	NÃO	SIM
B	SIM	SIM	SIM
C	SIM	NÃO	SIM
D	SIM	SIM	SIM
E	SIM	NÃO	SIM

Com base na grelha de observação, os resultados foram os seguintes: Criança A – Sim / Não / Sim; Criança B – Sim / Sim / Sim; Criança C – Sim / Não / Sim; Criança D – Sim / Sim / Sim; Criança E – Sim / Não / Sim. De forma geral, observa-se que, embora algumas crianças ainda revelem impulsividade ou dificuldade em esperar pela sua vez, todas apresentaram progressos no reconhecimento da importância de pensar antes de agir, evidenciando o desenvolvimento gradual da competência de autocontrolo.

3.1.6 “A força do sim ou não”

A sexta atividade, intitulada “A força do sim ou não”, teve como principal objetivo o desenvolvimento da assertividade, promovendo nas crianças a capacidade de comunicar de forma clara, firme e respeitosa. Através de cartões ilustrativos com situações do quotidiano — como emprestar um brinquedo, ceder um espaço ou aceitar uma proposta de brincadeira —, as crianças foram desafiadas a decidir entre o “sim” e o “não”, justificando sempre a sua resposta de modo gentil e adequado. Esta proposta revelou-se fundamental para observar a tomada de decisão, o respeito pelos limites pessoais e a forma como cada criança reage à recusa dos outros.

A análise dos resultados permitiu verificar que a maioria das crianças (quatro em cinco) apresentaram respostas consistentes e positivas em todos os critérios, nomeadamente na clareza das respostas, na compreensão dos cenários e no respeito pelas opiniões dos colegas. A exceção foi a criança A, que revelou alguma dificuldade inicial em expressar o “não” de forma controlada, obtendo apenas sucesso no último critério — o respeito pelas respostas dos outros.

A primeira criança (A), revelou alguma dificuldade inicial em controlar o tom de voz e as expressões faciais quando precisava de dizer “não”. No início, as respostas eram

diretas e pouco mediadas emocionalmente — “não quero” ou “não gosto disso” —, mas, com o apoio da educadora social, conseguiu reformular as suas frases de modo mais empático, passando a dizer, por exemplo: “*Prefiro guardar para mim agora*” ou “*Talvez depois eu possa emprestar*”. A mudança foi notória e a criança demonstrou orgulho no seu progresso, comentando no final: “*Consegui dizer sem gritar!*”, sinal de maior consciência e controlo emocional.

A criança B destacou-se pela postura confiante e ponderada. Mostrou-se confortável em dizer “não” quando sentia necessidade, sempre com justificações justas e respeitadas. Demonstrou também grande maturidade ao aceitar as recusas dos colegas, reagindo com naturalidade e empatia. Durante a reflexão final, afirmou: “*Dizer não também é cuidar dos outros*”, revelando uma excelente compreensão da essência da assertividade e reforçando o ambiente de respeito mútuo no grupo.

A terceira criança, mais exigente e perfeccionista, mostrou alguma dificuldade em lidar com a rejeição. Quando recebeu um “não” de um colega, reagiu com desconforto, mostrando resistência em aceitar a decisão. Contudo, após ouvir a explicação do colega, refletiu e afirmou: “*Eu percebo, às vezes também não me apetece partilhar*”. Essa mudança gradual demonstra um avanço importante na aceitação e no reconhecimento da autonomia do outro. No decorrer da atividade, foi também ganhando segurança para dizer “não” sem se sentir culpada, mostrando um equilíbrio crescente entre firmeza e empatia.

No entanto, a criança D revelou uma postura sensível e cuidadosa. Embora mais reservada, conseguiu expressar os seus limites com gentileza, utilizando frases como “*Agora não me sinto à vontade*” ou “*Prefiro não partilhar neste momento*”. Demonstrou igualmente uma notável capacidade de aceitar os “nãos” dos colegas, reagindo com serenidade e compreensão. O seu comportamento contribuiu para um ambiente harmonioso e reforçou a importância de comunicar com respeito e empatia.

Por fim, a quinta criança (E), energética e comunicativa, participou com entusiasmo. Por vezes precipitou-se nas respostas, revelando impulsividade, mas foi capaz de se corrigir ao longo da dinâmica. Mostrou abertura para compreender o significado do “não” e esforçou-se por ajustar o tom e as palavras utilizadas. No final, partilhou: “*Dizer não é difícil, mas gostei porque ninguém ficou chateado*”, evidenciando que compreendeu o valor da comunicação respeitosa e equilibrada.

De forma global, esta atividade permitiu trabalhar, de modo lúdico e significativo, a arte de dizer e ouvir o “não” sem agressividade, medo ou mágoa. As crianças refletiram sobre o poder das palavras e a importância de estabelecer limites com empatia, reconhecendo que o “não” pode ser uma forma de cuidado, tanto para consigo próprias como para com os outros. Segundo Alderson & Kalakoski (2021), a assertividade é uma competência socioemocional central na infância, pois permite às crianças expressarem necessidades e limites de forma adequada, promovendo relações mais equilibradas e prevenindo conflitos desnecessários.

Tabela 6

Grelha de Observação e Registo: Atividade 6

Criança	Respondeu “sim” ou “não” de forma clara e respeitosa.	Demonstrou compreensão do cenário antes de responder.	Respeitou as respostas dos colegas, mesmo quando diferentes.
A	NÃO	NÃO	SIM
B	SIM	SIM	SIM
C	SIM	NÃO	SIM
D	SIM	SIM	SIM
E	SIM	SIM	SIM

A experiência reforça a relevância dos contextos não formais na promoção da assertividade como pilar essencial para o desenvolvimento de relações saudáveis e equilibradas, tal como Jennings et al. (2017), destacam, referindo que ambientes educativos seguros e participativos potenciam competências de comunicação respeitosa e o desenvolvimento socioemocional.

3.1.7 “O mundo das diferenças”

A sétima e última atividade, intitulada “O mundo das diferenças”, teve como principal objetivo promover a aceitação e valorização da diversidade, estimulando nas crianças o reconhecimento das qualidades únicas que caracterizam cada indivíduo. Através da leitura de uma história com personagens distintas — cada uma com traços, culturas, capacidades e preferências próprias —, procurou-se criar um espaço de reflexão sobre a importância da diferença como fator de união e enriquecimento do grupo. Após a leitura, as crianças participaram numa conversa aberta, identificando-se com as personagens e refletindo sobre as qualidades que tornam cada pessoa especial.

A análise da grelha revelou que todas as crianças obtiveram respostas positivas nos três critérios avaliados — comunicaram de forma clara e respeitosa, compreenderam a história e respeitaram as opiniões dos colegas. Estes resultados confirmam um nível elevado de envolvimento, empatia e aceitação mútua, mostrando que o grupo consolidou aprendizagens sociais significativas ao longo do percurso.

Tabela 7

Grelha de Observação e Registo: Atividade 7

Criança	Reconheceu e valorizou as diferenças entre os colegas.	Contribuiu com um exemplo ou ideia para o mural coletivo.	Demonstrou respeito pelas opiniões e ideias dos outros.
A	SIM	SIM	SIM
B	SIM	SIM	SIM
C	SIM	SIM	SIM
D	SIM	SIM	SIM
E	SIM	SIM	SIM

A criança A, mostrou-se particularmente envolvida com a história. Apesar das habituais dificuldades em manter a atenção, escutou com interesse e identificou-se com uma personagem tímida, mas generosa, afirmando: *“Ela é como eu, gosta de ajudar, mas às vezes tem vergonha.”* Esta identificação revelou um crescente reconhecimento das suas próprias emoções e uma visão mais empática do grupo. No mural final, desenhou um colega sorridente e escreveu: *“Gosto da bondade dele”*, evidenciando a valorização de comportamentos positivos e solidários. A criança B destacou-se pelo entusiasmo e espontaneidade com que participou em todas as fases da atividade. Foi rápida a reconhecer qualidades em cada personagem e demonstrou uma atitude positiva e encorajadora perante os colegas. Identificou-se com uma personagem corajosa, explicando que *“todos têm algo bonito, mas coragem é importante para sermos nós próprios.”* No mural, escolheu um colega mais reservado e escreveu: *“Gosto porque ele pensa antes de falar.”* Esta escolha reflete uma observação atenta e a valorização de características menos visíveis, mas igualmente significativas para a convivência.

A criança C, de perfil mais exigente e perfeccionista, apresentou uma análise madura e detalhada da história. Identificou-se com uma personagem muito organizada e metódica, referindo que gostava dela *“porque tenta sempre que tudo fique bem feito.”* Contudo, demonstrou abertura e evolução pessoal ao valorizar também uma personagem diferente da sua — mais descontraída e criativa — afirmando: *“Ela é diferente de mim,*

mas é divertida, e isso também é bom.” No mural, desenhou uma colega e escreveu: *“Gosto da forma como ela sorri e ajuda os outros.”* Esta reflexão indica uma crescente aceitação da diversidade e a capacidade de reconhecer valor nas diferenças.

A quarta criança (D) manteve uma postura serena e observadora ao longo de toda a sessão. Mostrou sensibilidade na escolha da sua personagem favorita — uma que inicialmente se sentia deslocada —, justificando: *“Mesmo sendo diferente, ela é importante para o grupo.”* No momento da construção do mural, escolheu um colega que raramente era mencionado pelos outros e escreveu: *“Gosto dele porque é calmo e escuta os outros.”* Esta atitude revelou empatia, atenção e uma valorização genuína do outro, contribuindo para um ambiente inclusivo e respeitoso.

Por fim, a quinta criança, habitualmente mais agitada e comunicativa, apresentou alguma dificuldade inicial em manter-se concentrada, mas, com incentivos, conseguiu envolver-se de forma positiva. Identificou-se com uma personagem divertida e brincalhona, partilhando com entusiasmo: *“Gosto de todos, mesmo quando são diferentes.”* No mural, desenhou um colega com muitas cores e escreveu: *“É fixe porque brinca comigo e é engraçado.”* Apesar da simplicidade da sua expressão, foi possível reconhecer avanços na forma como começa a valorizar o outro e a reconhecer o impacto das diferenças no convívio.



Figura 4. Desenho no mural

De forma global, esta última atividade encerrou o ciclo de forma simbólica e significativa. Ao trabalhar a diversidade num contexto lúdico e emocional, observou-se que as crianças foram capazes de se rever no outro, reconhecer qualidades nos colegas e

valorizar o que as torna únicas. O mural final, repleto de cores, desenhos e palavras sinceras, tornou-se um reflexo do grupo — um grupo que, apesar das suas diferenças, se uniu pela empatia, pelo respeito e pela convivência positiva.

Esta proposta fundamenta-se nas perspectivas de Gardner (1995), que defende a valorização das múltiplas inteligências e dos diferentes modos de ser e aprender, bem como de Vygotsky (1978), que destaca o papel da interação social no desenvolvimento das funções cognitivas e emocionais. Ambas as abordagens reforçam a importância de criar ambientes educativos que celebrem a diversidade e fomentem a cooperação, permitindo que cada criança aprenda não apenas sobre o outro, mas também sobre si própria.

3.2 Análise Reflexiva

Durante o desenvolvimento das atividades deste estudo, ficou claro que as crianças vão muito além do papel de simples participantes nos contextos não formais. Elas mostram-se interlocutoras atentas e competentes, capazes de refletir, argumentar, propor soluções criativas e comunicar-se com grande clareza, desde que tenham o tempo e o espaço necessários. Esta investigação não se limitou a observar comportamentos, mas procurou efetivamente escutar as crianças e desenvolver atividades que promovessem o desenvolvimento de competências sociais com crianças em idade escolar – as suas opiniões, sentimentos, dúvidas, alegrias e aprendizagens foram contextualizadas e incentivadas. Ouvi-las tornou-se mais do que uma prática pedagógica, passou a ser o princípio que orientou toda a intervenção. Como refere Korczak (2009, p. 81), a criança tem direito a ser ouvida e os adultos devem escutar as suas opiniões, e este direito deve ser respeitado em todos os momentos da sua experiência educativa, não só na teoria ou na legislação. Nos contextos não formais, esta escuta ganha ainda maior expressão, pois são espaços de aprendizagem mais flexíveis, acolhedores e capazes de envolver emocionalmente as crianças, onde a escuta acontece com empatia, atenção e intenção educativa. As atividades desenvolvidas não foram idealizadas para as crianças, mas sim pensadas com elas e a partir das suas necessidades, respeitando os seus ritmos e preferências.

Ao longo de todas as sessões foram registados comentários espontâneos e partilhas significativas que revelaram como as crianças entendem a importância das competências sociais. Por exemplo, depois de uma atividade sobre empatia, uma criança

expressou que “quando os amigos estão tristes, é como se o nosso coração também ficasse apertado”, mostrando uma compreensão emocional notável. Noutra dinâmica, focada no trabalho em equipa, uma criança partilhou que “não é fácil ouvir sempre, mas se ninguém ouvir, ninguém se entende”. Estas frases simples, mas cheias de sentido, ilustram a profundidade do pensamento infantil quando ele é verdadeiramente valorizado.

A importância de valorizar a voz das crianças é sublinhada por autores como Garvey (1984), que destacou o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento social, e Carolyn Edwards (2003), que ressalta que a escuta ativa é essencial para entender como as crianças constroem significado sobre o mundo. Através das suas expressões verbais e não verbais, as crianças demonstraram apreender os conteúdos trabalhados, reconhecendo a sua utilidade para situações reais do seu dia a dia — desde conflitos na escola até às relações com irmãos, amigos e vizinhos. É importante lembrar que as competências sociais não se adquirem apenas pela instrução direta, mas sobretudo por meio da prática, da partilha, da reflexão coletiva e da expressão pessoal. Conforme destaca (Freire, 1996, p. 146) “educar é um ato de amor e de escuta”, e ao aplicar este princípio em contextos não formais – onde a convivência é próxima, lúdica e afetuosa – é possível perceber o impacto significativo que essa escuta tem na autonomia e no pensamento crítico das crianças. Muitos testemunhos das crianças reforçam a ideia de que o que mais gostavam era “poder falar sem ser interrompido” ou “sentir que a técnica as ouvia até ao fim, sem corrigir imediatamente”. Isso mostra que escutar ativamente não significa apenas ouvir, mas acolher de modo genuíno, dar espaço e reconhecer o que é dito. Bronfenbrenner (1996) também aponta que o desenvolvimento humano se dá quando existe envolvimento emocional, e é esse envolvimento que faz as crianças sentirem-se seguras para se expressar, explorar, errar e crescer.

Os contextos não formais demonstraram ser verdadeiros promotores do desenvolvimento emocional e social das crianças, pois não impõem regras rígidas, mas sim adaptam-se às suas necessidades e interesses. Com atividades que incluem histórias sociais, jogos cooperativos e momentos de expressão pessoal, as crianças passaram a se ver como agentes ativos das suas relações, com voz real nas decisões do grupo. Assim, para além de ouvir sobre valores como empatia e respeito, elas experimentaram essas competências na prática, refletiram sobre elas, partilharam emoções e sugeriram formas concretas de agir em diferentes situações.

Este estudo não só confirma que as competências sociais podem ser potenciadas fora do ambiente escolar, como também mostra que tais aprendizagens só fazem sentido quando as próprias crianças reconhecem o valor que elas têm nas suas vidas. Isso só é possível quando lhes damos espaço para se expressar livremente. Malaguzzi (1993) enfatiza que “as cem linguagens da criança” precisam ser respeitadas, pois são por meio delas que expressam os seus pensamentos, medos, desejos e compreensões do mundo. Ao longo das sete atividades realizadas no contexto não formal, foi possível observar de forma clara a importância deste tipo de espaço na promoção e desenvolvimento das competências sociais das crianças. As sessões, cuidadosamente pensadas para abordar diferentes dimensões — como empatia, comunicação eficaz, trabalho em equipa, resolução de conflitos, autocontrolo, assertividade e aceitação da diversidade — permitiram não só identificar as características individuais de cada criança, mas também acompanhar a sua evolução e crescimento ao nível relacional e emocional.

Desde a primeira atividade, onde se exploraram as emoções com a ajuda dos “óculos mágicos”, as crianças mostraram diferentes graus de reconhecimento emocional e de escuta ativa. Algumas revelaram maior maturidade e sensibilidade desde o início, enquanto outras demonstraram inquietação, impulsividade e dificuldade em manter a atenção. Contudo, à medida que as semanas passaram, foi possível notar melhorias em todas, cada uma ao seu ritmo e com as suas particularidades.

A segunda atividade, centrada na comunicação eficaz, foi essencial para que os participantes percebessem a importância de ouvir e ser ouvido, enquanto a terceira, dedicada ao trabalho em equipa, evidenciou as dinâmicas grupais, destacando as preferências individuais e os desafios da cooperação. Atividades como “A ilha do desacordo” e o jogo do “quente e frio” proporcionaram momentos de reflexão sobre o agir em grupo, o saber ceder e o parar para pensar antes de agir, aspetos que se tornaram mais presentes nas atitudes de algumas crianças, principalmente nas mais impulsivas.

No final, abordaram-se temas como a assertividade e a aceitação das diferenças, o que ajudou o grupo a consolidar aprendizagens anteriores e a aplicar estratégias mais conscientes na sua relação com os outros. O mural da última atividade, construído de forma colaborativa, foi o reflexo de uma construção de grupo mais coesa e empática, revelando o impacto emocional positivo da experiência.

A nível individual, destacaram-se percursos diferenciados; a criança mais ansiosa conseguiu, com apoio, desenvolver maior capacidade de escuta e expressão emocional;

outra, inicialmente centrada na perfeição e no controlo, aprendeu a valorizar a colaboração e o contributo dos outros; houve também quem, sendo mais reservada, fosse ganhando espaço de voz e confiança; e, entre os mais impulsivos, notou-se um crescente esforço em respeitar tempos e regras coletivas.

De forma geral, pode-se afirmar que os contextos não formais, quando as atividades aí desenvolvidas são intencionalmente planeados e orientados para o desenvolvimento socioemocional, contribuem de forma significativa para o crescimento pessoal e interpessoal das crianças. Este tipo de intervenção, alicerçado na escuta ativa, no brincar com sentido e na valorização das emoções e das relações, revelou-se um poderoso meio educativo e transformador. A continuidade deste trabalho, bem como o envolvimento das famílias e das instituições, bem como o trabalho que a Educadora Social desenvolve e irá continuar a desenvolver será essencial para solidificar os avanços alcançados e potenciar novos processos de aprendizagem social.

4. O Papel do Educador Social no Desenvolvimento de Competências Sociais com Crianças em Idade Escolar

O educador social tem um papel crucial no desenvolvimento das competências sociais das crianças, especialmente quando abordamos os contextos não formais que são ambientes preparados para desenvolver competências essenciais de convivência na sociedade, tais como a empatia, a comunicação, trabalho em equipa, a resolução de conflitos, autocontrolo e aceitação da diversidade. Segundo Silva e Nunes (2022), a aprendizagem não formal tem um impacto significativo nas crianças, oferecendo-lhes diferentes experiências que complementam o ensino formal. As competências sociais são definidas como um conjunto de habilidades que ajudam as crianças a estabelecer relações saudáveis, comunicar de forma eficaz e resolver conflitos nos diferentes meios onde coabitam com diferentes grupos. De acordo com Elias et al. (2021), a aprendizagem de competências sociais desde a infância está relacionada com o sucesso pessoal e significativo ao longo da vida.

Esta abordagem educativa deve ser intencional e baseada em experiências, o que permite às crianças viver e refletir sobre as competências de forma evolutiva (Kolb, 1984).

No âmbito do trabalho desenvolvido nos contextos não formais, foram exploradas sete competências sociais essenciais: empatia, comunicação eficaz, trabalho em equipa, resolução de conflitos, autocontrolo, assertividade e aceitação da diversidade. A empatia é uma competência fundamental para a construção de relações saudáveis, permitindo que a criança compreenda e se conecte com os sentimentos dos outros (Ribeiro et al., 2020). Através da atividade “Os óculos mágicos das emoções”, as crianças tiveram a oportunidade de identificar e interpretar emoções, promovendo uma maior sensibilidade e compreensão do estado emocional dos outros, durante a sessão foram dados vários exemplos, e uma das crianças escolheu a tristeza para descrever a maneira como se sentiu quando o seu cão desapareceu, após isso, o grupo tentou encontrar soluções para a criança não se lembrar disso com frequência, o que acabou por criar um momento de empatia genuíno. A comunicação eficaz, por sua vez, é indispensável para a expressão de ideias e sentimentos de forma clara e respeitosa. Esta competência foi trabalhada na dinâmica “O telefone sem fios”, onde as crianças perceberam a importância da escuta ativa e da clareza na transmissão de mensagens para evitar falhas na comunicação (Bandura, 2018). No decorrer da atividade, foram surgindo várias frases, que começaram com clareza e no fim a informação estava distorcida, para além de ser um momento bastante divertido, refletimos sobre a importância de esclarecer mal-entendidos que surgem com facilidade e a importância de darmos atenção ao que as outras pessoas dizem.

O trabalho em equipa é outra competência essencial para a convivência social, pois permite que as crianças aprendam a cooperar, partilhar responsabilidades e respeitar as ideias dos outros (Johnson & Johnson, 2020). A atividade “Construção coletiva” incentivou a colaboração entre as crianças, que precisaram de unir esforços para alcançar um objetivo comum, fortalecendo o espírito de grupo e a importância da cooperação. Foi proposto construir um castelo em conjunto, no início todas as crianças queriam liderar e construir de forma individual, com o passar do tempo, perceberam que se houvesse comunicação e aceitação de ideias, seria mais fácil construir e ter material para todas as ideias, o sucesso da atividade e do grupo dependeu da escuta e da cooperação.

A resolução de conflitos, por sua vez, foi abordada na dinâmica “A ilha do desacordo”, onde as crianças foram desafiadas a encontrar soluções para problemas interpessoais, aprendendo a negociar e a mediar situações desafiadoras de forma pacífica e equilibrada (Bronfenbrenner, 2020). Um exemplo está relacionado com a discórdia da escolha do líder da ilha, foi pedida uma pequena reunião onde foi abordado novamente o

tempo, e sem qualquer solução por parte do técnico, as crianças decidiram que haveria turnos para líderes, o que mostra com clareza que a competência foi bem trabalhada.

O autocontrole, entendido como a capacidade de gerir impulsos e emoções diante de desafios, é essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional (Davidson & Begley, 2021). Na atividade “Parar antes de agir”, as crianças praticaram estratégias para lidar com situações de frustração, aprendendo a refletir antes de tomar decisões impulsivas. No decorrer da atividade uma das crianças acabou por ficar frustrada porque a sua equipa perdeu o jogo, e isso levou a uma birra, numa conversa longe do grupo, foi-lhe pedido para refletir sobre o seu autocontrole e em como poderia ser útil para se acalmar, a criança sugeriu ir beber água e respirar fundo e posteriormente voltou mais calma com a certeza que consegue identificar as suas emoções e aplicar estratégias.

A assertividade, por sua vez, refere-se à habilidade de expressar sentimentos e opiniões de forma clara, direta e respeitosa (Del Prette & Del Prette, 2017). Através da dinâmica “A força do sim ou não”, as crianças desenvolveram a capacidade de defender os seus direitos sem serem agressivas ou passivas, fortalecendo a autoconfiança e a autonomia na interação com os outros. Nesta fase foram utilizadas técnicas para corrigir algumas atitudes anteriores, e conseguimos identificar que o saber ouvir e respeitar o outro é muito importante, nem sempre a vontade de um, irá ser a vontade de outro, e por isso, temos de aceitar o tempo dos outros.

Por fim, a aceitação e valorização da diversidade são competências essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa (Silva & Nunes, 2022). Na atividade “O mundo das diferenças”, as crianças exploraram temas relacionados com a diversidade cultural, social e individual, refletindo sobre a importância do respeito pelas diferenças e da inclusão de todos. Segundo Freire (2019), a educação deve ser um instrumento para a construção de um mundo mais justo, onde a diversidade seja reconhecida como uma riqueza e não como um fator de exclusão.

O trabalho do educador social nos contextos não formais destaca-se, assim, pela sua abordagem intencional e pedagógica na promoção das competências sociais. Através de atividades lúdicas e reflexivas, as crianças não só desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade, como também aprendem a valorizar o outro e a construir relações mais saudáveis e equilibradas. Estas aprendizagens são fundamentais para o seu crescimento pessoal e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos na comunidade.

O educador social, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, cria ambientes seguros e estimulantes que promovem o desenvolvimento das competências sociais das crianças. Nos contextos não formais, este profissional utiliza metodologias ativas, como a aprendizagem experiencial e a mediação de conflitos, permitindo que as crianças desenvolvam as suas habilidades de forma progressiva e significativa (Kolb, 1984). Segundo Bronfenbrenner (2020), o meio em que a criança está inserida influencia diretamente o seu desenvolvimento, sendo essencial o envolvimento de educadores, famílias e instituições na promoção das competências sociais. A abordagem adotada nos espaços sociais destaca-se pela flexibilidade e pela adaptação às necessidades individuais das crianças, permitindo uma aprendizagem personalizada e contextualizada (Freire, 2019). Esta foi alicerçada pelo trabalho do educador social nos contextos não formais, trabalho esse que se considera essencial para o apoio à educação formal, proporcionando oportunidades impulsionadoras para o desenvolvimento das suas competências socioemocionais. A articulação entre os educadores sociais, as crianças, a família e a escola é determinante para que se favoreça um ambiente educativo que promova o crescimento integral das crianças. Neste contexto de trabalho são acompanhadas diversas crianças que chegam com dificuldades evidentes ao nível da comunicação, da compreensão, da gestão emocional e da socialização com os outros e que, progressivamente vão desenvolvendo essas competências.

Existem vários exemplos de crianças com instabilidade familiar, com dificuldades em controlar-se depois de contrariados, que, com o passar das semanas, através do apoio e das atividades lúdicas conseguem mostrar mudanças e evolução na capacidade do autocontrole e empatia. Acredito que os contextos não formais oferecem segurança emocional, liberdade de expressão e um acompanhamento personalizado, tornando-se espaços beneficiados para o desenvolvimento das crianças, porém, este processo só se torna verdadeiramente viável quando existe envolvimento por parte das famílias, sempre que possível deve haver inclusão dos pais ou cuidadores, seja com conversas informais ou estratégias que possam ser replicadas em casa, pois não só é um reforço de vínculos como também cria uma rede de apoio que dá continuidade ao trabalho desenvolvido nestes contextos.

Considerações Finais

A presente investigação teve como propósito compreender o contributo da intervenção do Educador Social, em contextos não formais, para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar. Partindo da questão-problema — *Qual o contributo da intervenção do Educador Social em contextos não formais para o desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade escolar?* — e dos objetivos definidos, foi possível realizar uma análise aprofundada das práticas socioeducativas implementadas, permitindo dar uma resposta clara, consistente e teoricamente sustentada.

Os resultados obtidos evidenciam que os contextos não formais, quando assumidos como espaços intencionais, estruturados e emocionalmente seguros, constituem ambientes privilegiados para a promoção de competências socioemocionais essenciais à formação integral da criança. A intervenção do Educador Social, quando planeada de forma consciente e sustentada teoricamente, revelou-se significativa no desenvolvimento de competências como a empatia, a comunicação eficaz, o trabalho em equipa, a resolução de conflitos, o autocontrolo, a assertividade e a aceitação da diversidade.

Relativamente ao primeiro objetivo — conhecer e analisar as perceções das crianças sobre as competências sociais —, as verbalizações recolhidas demonstram que as crianças reconhecem emoções, limites, comportamentos pró-sociais e desafios pessoais. Expressões como *“é difícil esperar, mas se não espero erro sempre”*, *“cada um teve uma ideia diferente e ficou mais bonito assim”* ou *“ninguém ficou chateado com o meu não”* revelam uma crescente capacidade de autorreflexão, consciência emocional e compreensão das dinâmicas relacionais. Estes dados estão em consonância com Denham (2021), que destaca a verbalização das emoções como um indicador relevante de maturação socioemocional.

No que diz respeito ao segundo objetivo — implementar e avaliar o impacto das atividades promotoras das competências sociais —, as sete atividades desenvolvidas permitiram recolher evidências consistentes através das grelhas de observação e dos registos reflexivos. Os resultados mostram que todas as crianças evidenciaram progressos, ainda que em ritmos diferenciados, confirmando a perspetiva sociocultural de Vigotski (1978), segundo a qual a aprendizagem ocorre através da interação social, bem

como a abordagem de Montessori (2007), que valoriza ambientes preparados, sensíveis aos ritmos individuais e promotores da autonomia como facilitadores do desenvolvimento emocional e relacional.

A análise realizada permitiu ainda constatar que os contextos não formais oferecem condições favoráveis à criação de ambientes educativos seguros, flexíveis e inclusivos, nos quais as crianças se sentem escutadas, valorizadas e reconhecidas enquanto sujeitos ativos e detentores de direitos. Este aspeto articula-se com as perspetivas de Vigotski, Bronfenbrenner e Montessori, que sublinham a importância das interações sociais significativas e dos contextos educativos na promoção do desenvolvimento infantil. Estes ambientes complementam e enriquecem a relação escola–família, oferecendo oportunidades educativas que dificilmente emergem em contextos mais formais, como defendem também Cohen et al. (2021).

Relativamente ao terceiro objetivo — refletir sobre o contributo do Educador Social em contextos não formais —, os dados reforçam o papel deste profissional enquanto mediador, facilitador e promotor de experiências educativas significativas. A sua atuação revelou-se determinante na criação de dinâmicas que estimularam a cooperação, o respeito mútuo, a escuta ativa e a reflexão crítica, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Estes resultados corroboram o que defendem Prada, Novo e Lima (2025), ao reconhecerem a natureza pedagógica, ética e relacional da intervenção socioeducativa, bem como a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), que destaca a relevância das interações proximais estáveis no desenvolvimento humano.

Importa ainda salientar que todo o processo investigativo foi conduzido princípios éticos inerentes à investigação com crianças, assegurando o respeito pela sua dignidade, anonimato, bem-estar e participação. A criação de um clima de confiança, segurança emocional e valorização da voz da criança revelou-se fundamental para a qualidade das interações e dos dados recolhidos.

Apesar dos contributos apresentados, esta investigação apresenta algumas limitações, nomeadamente o reduzido número de participantes e a curta duração da intervenção, o que não permite generalizações. Ainda assim, os resultados obtidos constituem um contributo relevante para a reflexão sobre a prática do Educador Social e reforçam a importância dos contextos não formais na promoção do desenvolvimento de competências sociais. Investigações futuras poderão alargar o período de intervenção,

integrar outros contextos e envolver famílias e profissionais, aprofundando a análise do impacto destas práticas a médio e longo prazo.

Em suma, este estudo evidencia que a intervenção do Educador Social em contextos não formais constitui um recurso educativo de elevado valor. Educar nestes contextos é criar pontes, abrir possibilidades e reconhecer a criança como sujeito ativo da sua aprendizagem. As experiências desenvolvidas demonstraram que pequenas ações — um jogo, um diálogo, uma história ou um desafio em equipa — podem gerar transformações significativas na forma como as crianças se relacionam consigo próprias e com os outros. Confirma-se, assim, que o verdadeiro impacto da Educação Social se constrói nas relações, na intencionalidade das práticas e na escuta autêntica, contribuindo para a formação de crianças mais autónomas, empáticas, resilientes e socialmente competentes, reforçando a necessidade de valorização destes profissionais e destes contextos no panorama educativo atual.

Referências Bibliográficas

Alderson, H., & Kalakoski, V. (2021). Children's assertiveness and social competence in peer interactions: Developmental perspectives. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 348–365.

Axline, V. M. (1947). *Play therapy*. Ballantine Books.

Azevedo, J., & Menezes, I. (2021). *Educação social e ética profissional*. Porto Editora.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Martins Fontes.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Caballo, V. E. (2019). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. Pirâmide.

Canário, R. (2006). *Educação e formação: Doze textos fundamentais*. Porto Editora.

Caride, J. A. (2018). *Educação social e ética cívica*. Almedina.

Case, R. (1996). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cavaco, C. (2002a). *Aprender de outro modo: Processos informais e não formais de aprendizagem*. Porto Editora.

Cavaco, C. (2002b). *Educação ao longo da vida: Diversidade de contextos, sentidos e práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.

Cohen, J., Espelage, D., Osher, D., & Bear, G. (2021). *Handbook of social-emotional learning*. Guilford Press.

Coombs, P. H. (1973). *Educational planning: Retrospect and prospect*. UNESCO.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Johns Hopkins University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Daniels, H. (2017). *Introduction to Vygotsky*. Routledge.

Darling, N. (2021). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (8th ed.). Wiley.

Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Vozes.
- Denham, S. (2021). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood social-emotional competence: Pathways to social competence and academic success. In *Handbook of social and emotional learning* (pp. 45–64). Guilford Press.
- Deutsch, M. (1993). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135–168.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2014). Empathy-related responding in children. In *Handbook of moral development* (pp. 184–207). Psychology Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*, 495–525.
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 71–83). MIT Press.
- Ferreira, M. (2016). *A investigação com crianças: desafios éticos e metodológicos*. Coimbra: Almedina.
- Fleer, M. (2021). *Cultural-historical approaches to early childhood education*. Cambridge University Press.

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*. Prentice-Hall.
- Goleman, D. (2020). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Objetiva.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Grotberg, E. H. (2005). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Bernard van Leer Foundation.
- Guy-Evans, O. (2020). Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Hong, X., Zhu, W., & Lin, H. (2023). Ecological perspectives on inequality in access to informal learning opportunities. *Early Child Development and Care*, 193(3), 329–344.

Jennings, P. A., et al. (2017). Impacts of an intervention on teachers' social and emotional competence and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 52–63.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Korczak, J. (2009). *The child's right to respect*. Council of Europe Publishing.

Korczak, J. (2008). The child's right to respect. In Council of Europe (Ed.), *Janusz Korczak: The child's right to respect – Lectures on today's challenges* (pp. 9–31). Council of Europe Publishing.

Kramer, E. (2000). *Art as therapy with children*. Schocken Books.

Kishimoto, T. M. (2023). *A importância da ludicidade no desenvolvimento infantil*. Editora Educação e Cultura.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.

Lanisco, M. M. J. G. (2023). *Influência do conhecimento emocional nas competências sociais e a regulação emocional em crianças no pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). ISPA – Instituto Universitário.

Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2021). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>.

- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lima, M. E. C., & Filho, A. P. M. (2018). *Educação formal: Princípios e desafios no século XXI*. Editora Acadêmica.
- Lopes, J., Oliveira, C., & Veiga Simão, A. M. (2020). Competências sociais em contextos escolares. *Psicologia em Estudo*, 25, 1–12.
- Lourenço, O. (2020). *Piaget e o desenvolvimento humano*. Editora Universitária.
- Maarschalk, J. (1988). *Aprendizagem informal: Um olhar além da escola*. Editora Pedagógica.
- Malchiodi, C. A. (2015). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill Education.
- Matias, A. (2013). *Aprendizagem em contextos diversificados: Uma visão integradora*. Editora Acadêmica.
- Matias, J. P. (2013). *Educação: Saberes e práticas em contextos diversificados*. Educar Editora.
- Mesquita, C. (2020). Crianças, participação e pedagogia ética. In J. Formosinho & C. Mesquita (Orgs.), *Pedagogias da infância* (pp. 45–62). Porto Editora.
- Mesquita, C. (2018). Escutar as crianças: ética, participação e qualidade educativa. *Cadernos de Educação de Infância*, 115, 20–24.
- Mesquita, C., & Formosinho, J. (2016). *A pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Montessori, M. (2007a). *A criança: O segredo da infância*. Editorial Presença.
- Montessori, M. (2007b). *A mente absorvente*. Paulus Editora.

- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. Holt Paperbacks.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.
- Morais, A. P., & Yamamoto, K. (2020). Cultura, infância e aprendizagem em contextos não formais. *Revista Brasileira de Educação*.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Education and social-emotional learning*. OECD Publishing.
- Oliveira, M. K. (1992). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Piaget, J. (2013). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (2007). *A psicologia da criança*. Bertrand Brasil.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. Routledge.
- Prada, A. R. R., Novo, R., & Lima, C. P. (2025a). Construindo pontes: Contributos do educador social para a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29, 1–14.
- Prada, A., Novo, I., & Lima, L. (2025b). *O educador social e a construção de competências socioemocionais*. Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. C., & Castro, M. (2021). O contributo da intervenção socioeducativa no desenvolvimento de competências pessoais/profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 45–62.
- Ribeiro, P. L., & Oliveira, S. F. (2022). Inclusão e impacto de atividades extracurriculares no desenvolvimento infantil. *Psicologia e Sociedade*.

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258.
- Sacristán, G. (2017a). *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Sacristán, J. G. (2017b). *Educação e currículo: Políticas e práticas*. Porto Editora.
- Santos, R. B., & Campos, M. F. (2021). Habilidades socioemocionais e o papel dos ambientes não formais. *Ciência e Educação*.
- Sheridan, S. M., & Burt, J. D. (2009). Family-school partnerships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.
- Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2022). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Routledge.
- Toro, B. (1997). *Las competencias de la escuela contemporánea*. Santillana.
- Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. (2009). The importance of culture and development in child development. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 390–398.
- Vigotski, L. S. (1978a). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vigotski, L. S. (1978b). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. Longman.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Bertrand.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

Zelazo, P. D. (2020). Executive function and emotional development in childhood. *Child Development Perspectives*, 14(2), 82–88.

Anexos

Anexo 1. Plano Evolutivo de Atividades para Competências Sociais

Cada atividade será projetada para um foco específico, seguindo uma progressão gradual no desenvolvimento das competências sociais.

Anexo 1.1 Atividade nº 1

“Os óculos mágicos das emoções”

Objetivo: Nesta atividade pretende-se promover e incentivar a empatia da criança com os seus pares por forma a identificar e compreender as emoções do Outro.

Descrição: Usar cartões com expressões faciais de alegria, tristeza, raiva, medo, etc. No momento de colocar os óculos mágicos, as crianças vão escolher um cartão e vão contar uma história ou situação que possa dispartar esse sentimento. No decorrer da ação socioeducativa discutem-se, em grande grupo, essas emoções procurando incentivar as crianças a compreender as emoções do Outro e, simultaneamente, ajudá-las a saber lidar com essas emoções.

Material a utilizar: Cartões com expressões faciais, folhas brancas, lápis e óculos.

Anexo 1.2 Atividade nº2

“O telefone sem fios”

Objetivo: Trabalhar a comunicação e desenvolver a clareza e precisão da mesma.

Descrição: Esta atividade em grupo faz com que as crianças brinquem com a imaginação, todas vão tirar um bilhete à sorte e vão descrever ao colega do lado o que está lá escrito, para que este desenhe numa folha o que ouviu. No final todos comparam o desenho com a frase original.

Material a utilizar: Mensagens curtas em papel, lápis de cor e folhas em branco.

Anexo 1.3 Atividade nº3

“Construção coletiva”

Objetivo: Desenvolver o trabalho em equipa através do incentivo à criação de um projeto em grupo.

Descrição: Nesta atividade as crianças têm de fazer uma construção de legos em grupo, serão apresentadas algumas imagens de construções que têm de fazer, entre eles, terão de decidir como é que vão fazer e comunicar entre eles as várias etapas da construção para que fique como na imagem. A regra principal será que todos têm de ouvir as opiniões antes de decidir.

Materiais a utilizar: Peças lego e imagens de construções.

Anexo 1.4 Atividade nº 4

“A ilha do desacordo”

Objetivo: Trabalhar a resolução de conflitos através de aprendizagens de estratégias positivas para os resolver.

Descrição: A técnica lê uma história já escrita, de duas personagens que estão em conflito e troca de ideias não compatíveis, por fim, pede às crianças que ajudem estes dois personagens a resolver os conflitos e a chegar a um acordo.

Materiais a utilizar: História, papel e canetas para discutir ideias.

Anexo 1.5 Atividade nº 5

“Parar antes de agir”

Objetivo: Trabalhar no autocontrolo, através do desenvolvimento da capacidade de refletir antes de agir.

Descrição: O jogo é algo muito comum, jogar ao “quente ou frio”, as crianças irão ter de encontrar um objeto escondido, o técnico vai guiar todos os movimentos, no

entanto, antes de qualquer passo, a criança terá de parar para pensar no que vai fazer a seguir, evitar ser impulsiva e pensar melhor nas próprias decisões.

Materiais a utilizar: Objeto escondido.

Anexo 1.6 Atividade nº 6

“A força do sim ou não”

Objetivo: Nesta atividade iremos trabalhar na assertividade e aprender a dizer “sim ou não” com respeito.

Descrição: As crianças vão ter acesso a um cartão com um cenário e vão ter de responder se autorizam ou não outra criança a utilizar determinada coisa que é associada como sua, no entanto, terão de responder “sim” ou “não”, mas de maneira respeitosa e educada para não magoar o próximo.

Materiais a utilizar: Cartões com cenários.

Anexo 1.7 Atividade nº 7

“O mundo das diferenças”

Objetivo: Trabalhar o respeito pelo outro promovendo a aceitação da diversidade.

Descrição: Iremos ler uma história sobre a diversidade, envolvendo características, aparências, culturas e gostos diferentes, história essa onde os personagens são todos diferentes, mas entre si se completam e formam um grupo incrível, as crianças no fim da leitura, à vez têm de falar sobre o que ouviram e fazer uma breve interpretação, de qual personagem gostaram mais, qual característica mais gostou de cada um, qual é uma qualidade de cada um etc.

No fim, com um mural pré realizado, as crianças vão forçar-se no grupo e escrever ou desenhar uma característica de um colega à escolha.

Materiais a utilizar: História, cartolina (mural), canetas, lápis de cor e adesivos.

Anexo 2. Grelhas de Observação e Registo

Anexo 2.1 Grelha de observação e registo - Atividade nº1

“Os óculos mágicos das emoções”

Nome da criança:

Idade:

Data:

Grelha de Registo:

Indicador	Sim	Não
Reconheceu corretamente as emoções representadas nos cartões.		
Demonstrou interesse em ouvir as histórias ou situações dos colegas.		
Sugeriu uma forma de ajudar ou consolar alguém em uma situação de emoção negativa.		

Reflexão do investigador:

A Voz da criança:

Como achas que a pessoa no cartão se estava a sentir?

Já te sentiste assim alguma vez? O que aconteceu?

O que achas que podes fazer para ajudar alguém que se sente assim?

Gostaste de ouvir as histórias dos teus colegas? O que aprendeste com elas?

A investigadora:

Anexo 2.1.1 Interação Lúdica

1

“Os óculos mágicos das emoções”



Como achas que a pessoa do cartão se estava a sentir?



1

“Os óculos mágicos das emoções”



Já te sentiste assim alguma vez? O que aconteceu?



1

“Os óculos mágicos das emoções”



O que achas que podes fazer para ajudar alguém que se sente assim?



1

“Os óculos mágicos das emoções”



Gostaste de ouvir as histórias dos teus colegas? O que aprendeste com elas?



Anexo 2.2 Grelha de observação e registo - Atividade nº2

“O telefone sem fios”

Nome da criança:

Idade:

Data:

Grelha de Registo:

Indicador	Sim	Não
Conseguiu transmitir a mensagem de forma clara e compreensível.		
Demonstrou atenção ao ouvir a mensagem do colega.		
Tentou explicar ou corrigir a mensagem, se necessário.		

Observações/Reflexão do investigador:

A Voz da criança:

Como te sentiste a passar a mensagem ao teu colega?

Foi fácil entender o que o teu colega disse? Porquê?

O que poderias fazer para tornar a mensagem mais clara?

Gostaste da atividade? O que aprendeste sobre falar e ouvir?

A investigadora:

Anexo 2.2.1 Interação Lúdica

2

"O telefone sem fios"



Como te sentiste a passar a mensagem ao teu colega?



2

"O telefone sem fios"



Foi fácil entender o que o teu colega disse?
Porquê?



2

"O telefone sem fios"



O que poderias fazer para tornar a mensagem mais clara?



2

"O telefone sem fios"



Gostaste da atividade? O que aprendeste sobre falar e ouvir?



A Voz da criança:

Como foi trabalhar com os teus colegas nesta atividade?

O que fizeste para ajudar o grupo a construir o modelo?

O que aprendeste sobre ouvir e aceitar as ideias dos outros?

Gostaste do que construíram juntos? O que mudarias?

A investigadora:

Anexo 2.3.1 Interação Lúdica



"Construção coletiva"



Como foi trabalhar com os teus colegas
nesta atividade?



"Construção coletiva"



O que fizeste para ajudar o grupo a
construir o modelo?



"Construção coletiva"



O que aprendeste sobre ouvir e aceitar as
ideias dos outros?



"Construção coletiva"



Gostaste do que construíram juntos? O que
mudarias?



A Voz da criança:

Como achas que os personagens se sentiam durante o conflito?

Que solução escolheste para resolver o problema? Porquê?

O que aprendeste sobre resolver problemas com outras pessoas?

Achaste fácil ou difícil encontrar uma solução? Porquê?

A investigadora:

Anexo 2.4.1 Interação Lúdica

4

"A ilha do desacordo"



Como achas que os personagens se sentiam durante o conflito?



4

"A ilha do desacordo"



Que solução escolheste para resolver o problema? Porquê?



4

"A ilha do desacordo"



O que aprendeste sobre resolver problemas com outras pessoas?



4

"A ilha do desacordo"



Achaste fácil ou difícil encontrar uma solução? Porquê?



Anexo 2.5 Grelha de observação e registo - Atividade nº5

“Parar antes de agir”

Nome da criança:

Idade:

Data:

Grelha de Registo:

Indicador	Sim	Não
Seguiu as instruções e esperou pela sua vez antes de agir.		
Demonstrou paciência ao pensar antes de dar um passo.		
Usou pistas dadas pelos colegas para encontrar o objeto de forma consciente.		

Observações/Reflexão do investigador:

A Voz da criança:

Como te sentiste ao ter de esperar antes de agir?

O que te ajudou a encontrar o objeto escondido?

Se tivesses agido de forma apressada, o que poderia ter acontecido?

Gostaste do desafio de pensar antes de agir? Porquê?

A investigadora:

Anexo 2.5.1 Interação Lúdica

5

"Parar antes de agir"



Como te sentiste ao ter de esperar antes de agir?



5

"Parar antes de agir"



O que te ajudou a encontrar o objeto escondido?



5

"Parar antes de agir"



Se tivesses agido de forma apressada, o que poderia ter acontecido?



5

"Parar antes de agir"



Gostaste do desafio de pensar antes de agir? Porquê?



Anexo 2.6 Grelha de observação e registo - Atividade nº6

“A força do sim ou não”

Nome da criança:

Idade:

Data:

Grelha de Registo:

Indicador	Sim	Não
Respondeu “sim” ou “não” de forma clara e respeitosa.		
Demonstrou compreensão do cenário antes de responder.		
Respeitou as respostas dos colegas, mesmo quando diferentes.		

Observações/Reflexão do investigador:

A Voz da criança:

Como decidiste quando dizer ‘sim’ ou ‘não’?

Achaste fácil dizer ‘não’ de forma educada? Porquê?

Como te sentiste ao ouvir as respostas dos teus colegas?

O que aprendeste sobre ser claro e respeitoso nas tuas respostas?

A investigadora:

Anexo 2.6.1 Interação Lúdica

6

"A força do sim ou não"



Como decidiste quando dizer 'sim' ou 'não'?



6

"A força do sim ou não"



Achaste fácil dizer 'não' de forma educada? Porquê?



6

"A força do sim ou não"



Como te sentiste ao ouvir as respostas dos teus colegas?



6

"A força do sim ou não"



O que aprendeste sobre ser claro e respeitoso nas tuas respostas?



A Voz da criança:

O que achaste especial sobre as diferenças que descobriste nos teus colegas?

Como te sentiste ao partilhar o que te torna único?

Achaste que o mural ficou mais bonito por termos todas as nossas diferenças? Porquê?

O que aprendeste sobre respeitar as diferenças dos outros?

A investigadora:

Anexo 2.7.1 Interação Lúdica



"O mundo das diferenças"



O que achaste especial sobre as diferenças que descobriste nos teus colegas?



"O mundo das diferenças"



Como te sentiste ao partilhar o que te torna único?



"O mundo das diferenças"



Achaste que o mural ficou mais bonito por termos todas as nossas diferenças? Porquê?



"O mundo das diferenças"



O que aprendeste sobre respeitar as diferenças dos outros?



3.Registo fotográfico das atividades desenvolvidas



