



Prática de Ensino Supervisionada – *Storytelling* e leitura mediada:
ferramentas de promoção de competências socioemocionais em
contextos educativos

Ana Rosária Dias Bastos Sequeira de Matos Fernandes

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientada por

Ilda Freire Ribeiro

Paula Marisa Fortunato Vaz

Bragança
setembro, 2025

Agradecimentos

Este relatório é o culminar duma jornada exigente, feita de aprendizagens, desafios, superações e, sobretudo, de muitos olhares, palavras e mãos que me ampararam ao longo do caminho. É também fruto de cada uma dessas presenças, e é com o coração cheio de gratidão que deixo aqui os meus agradecimentos.

Às minhas orientadoras, Ilda Freire Ribeiro e Paula Fortunato Vaz, o meu profundo reconhecimento. Obrigada pela orientação rigorosa, pela disponibilidade incansável, pelas palavras encorajadoras nos momentos de dúvida e pela forma generosa como partilharam o vosso saber. Sem o vosso apoio e exigência, este trabalho não teria alcançado a maturidade que hoje tem.

A todos os docentes do curso, deixo um agradecimento profundamente sentido. Cada palavra partilhada, cada aula ministrada, cada desafio proposto foi mais do que um momento académico, foi uma semente lançada na minha construção enquanto pessoa e docente. Obrigada pela paixão com que ensinaram, pela exigência que me fez crescer, e pela inspiração que levarei comigo muito para além das paredes do politécnico. Foram, sem saber, parte essencial do meu caminho e da profissional que me estou a tornar.

Às professoras cooperantes que me acompanharam durante os momentos de estágio, agradeço de coração pela forma acolhedora e generosa com que me integraram, pelos ensinamentos valiosos que partilharam e por cada gesto de orientação. Foram verdadeiros modelos de compromisso, sensibilidade e profissionalismo. O vosso olhar atento e a vossa confiança ajudaram-me a acreditar mais em mim e a sentir-me preparada para os desafios da prática educativa.

Às minhas colegas de curso, em especial à Bruna Friões, companheiras desta caminhada, agradeço pela partilha constante de apontamentos, pelas conversas infinitas, pela entreatada e pela amizade que guardarei sempre. Convosco o caminho foi mais leve, mesmo nos dias mais pesados.

À minha família, o meu pilar e porto de abrigo. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava, por me darem colo nos momentos difíceis e por celebrarem comigo cada pequena conquista. Aos meus filhos, deixo o mais sentido agradecimento, foram a minha maior motivação. Por vós, fui mais longe. Sei que, muitas vezes, roubei tempo ao vosso tempo, mas espero que este percurso vos inspire a nunca desistirem dos vossos sonhos. Ao Tiago por me mostrar novas e extraordinárias

formas de amar, nos gestos generosos de cuidar, de encorajar, de fazer rir e de valorizar as coisas simples.

Aos meus pais, agradeço pelo apoio constante, pela força silenciosa e pela alegria genuína de cada conquista. Obrigada por valorizarem cada passo do caminho.

Aos meus queridos avós, que partiram, deixo uma especial homenagem. A vossa ausência física nunca diminuiu a vossa presença no meu coração. Em cada passo, senti-vos comigo, na memória, no exemplo, nos valores que me transmitiram e no amor que ainda hoje me guia. Sei que, onde quer que estejam, estariam orgulhosos deste momento. Esta vitória é também vossa, com eterna saudade e graça.

Aos meus amigos, em especial aos meus compadres, que aceitaram as minhas ausências e estiveram ao meu lado nesta jornada. Cada conversa, gesto de apoio e palavra de encorajamento teve um valor imenso para mim. Sou profundamente grata por ter amigos tão generosos, inspiradores e verdadeiros.

A todas as titis do A Crescer e Já Crescidos, um agradecimento muito especial. Cada dia convosco é uma lição de entrega, de generosidade, de amor pelo que se faz. São, sem dúvida, uma inspiração constante, pelo brilho nos olhos com que acolhem cada criança, pela criatividade com que transformam o quotidiano em momentos mágicos, pela paciência que nunca se esgota e pela paixão genuína pela educação. Trabalhar ao vosso lado é um privilégio que me faz crescer todos os dias, não só como profissional, mas também como ser humano. Obrigada por serem presença que inspira, apoia e fortalece cada passo desta caminhada.

E não menos importante, às crianças, a todas que cruzaram a minha vida, em especial àquelas com quem tive o privilégio de estagiar, deixo uma palavra muito especial. Com os vossos gestos, palavras e olhares, ensinaram-me lições que não se encontram nos livros. Foram vocês que deram sentido ao que escolhi estudar e à profissional que desejo ser.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste percurso, com um gesto, uma palavra, um silêncio cúmplice o meu mais sincero e tocado
OBRIGADA.

Resumo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi-nos possível desenvolver práticas de ação educativa em contexto de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) que sustentarão empiricamente este relatório. O presente estudo investiga o potencial do *storytelling* e da leitura mediada como ferramentas promotoras de competências socioemocionais (CSE) nos contextos formais de educação. Partindo da crescente valorização da educação holística e da centralidade das CSE no desenvolvimento global da criança, procurámos compreender de que forma a literatura para a infância pode contribuir para o reconhecimento, expressão e regulação das emoções, bem como para o fortalecimento da empatia, da escuta ativa e da consciência social. Com base numa abordagem qualitativa, centrada na observação participante, na análise de notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças pode-se verificar o impacto efetivo da intervenção no desenvolvimento de CSE. As experiências de aprendizagem planificadas articularam a literatura para a infância com metodologias expressivas e dialógicas, demonstrando que a leitura mediada e as narrativas partilhadas constituem oportunidades privilegiadas para a construção de sentidos e o desenvolvimento da competência emocional e social. Os resultados sugerem que o uso intencional e sensível do *storytelling* e da leitura mediada em ambiente educativo potencia não só a literacia linguística e estética, mas também a capacidade das crianças de compreenderem a si próprias e aos outros, promovendo um clima de pertença, respeito e cooperação no grupo. Esta investigação sublinha, assim, a importância de integrar práticas narrativas no quotidiano pedagógico como parte de uma abordagem holística ao currículo, contribuindo para uma educação mais humana, inclusiva e emocionalmente significativa.

Palavras-Chave: storytelling, leitura mediada, competências socioemocionais, abordagem holística, expressão emocional, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico

Abstract

Within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit, it was possible to develop educational action practices in daycare, preschool, and the 1st cycle of basic education (1st CEB), which will empirically support this report. This study investigates the potential of storytelling and mediated reading as tools for promoting social and emotional competencies (SEC) in formal education contexts. Based on the increasing recognition of holistic education and the centrality of SEC in children's overall development, we sought to understand how children's literature can contribute to the recognition, expression, and regulation of emotions, as well as to the strengthening of empathy, active listening, and social awareness. Adopting a qualitative approach centered on participant observation and the analysis of field notes, photographic records, and children's productions, the planned learning experiences integrated children's literature with expressive and dialogical methodologies the effective impact of the intervention on the development of CSE can be verified.

. These experiences demonstrate that mediated reading and shared narratives offer privileged opportunities for meaning-making and for developing emotional and social competence. The results suggest that the intentional and sensitive use of storytelling and mediated reading in educational settings enhances not only linguistic and aesthetic literacy but also children's ability to understand themselves and others, fostering a sense of belonging, respect, and cooperation within the group. This research therefore highlights the importance of integrating narrative practices into everyday pedagogy as part of a holistic curricular approach, contributing to a more human, inclusive, and emotionally meaningful education.

Keywords: storytelling, mediated reading, social and emotional competencies, holistic approach, emotional expression, preschool education, first cycle of basic education.

Siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CASEL – Prática de Ensino Supervisionada

CE – Centro Escolar

CSE – Competências SocioEmocionais

EA – Experiência de Aprendizagem

EEA – Experiência de Ensino-Aprendizagem

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EM– Estudo do Meio

EPE – Educação Pré-Escolar

IE – Inteligência Emocional

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SAFE - Sequenciado (S), Ativo (A), Focado (F) e Explícito (E).

SEL – *Social Emotional Learning*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice geral

Agradecimentos	iii
Resumo	vi
Abstract	viii
Siglas e acrónimos	xi
Índice geral	xiii
Índice de tabelas e figuras	xv
Índice de anexos	xvii
Introdução	1
1. Enquadramento teórico.	4
1.1 Em torno do conceito de <i>Social Emotional Learning (SEL)</i>	4
1.2. A SEL nos contextos educativos: a emergência da mudança	8
1.3. Literatura para a Infância: valor e potencial.	15
1.4. Contributos da Literatura para a Infância na SEL	18
1.5. <i>Storytelling</i> e Leitura Mediada de Literatura para a Infância	21
2. Enquadramento Metodológico	27
2.1. Importância da investigação qualitativa no processo educativo	27
2.2. Aspectos éticos a considerar na ação investigativa	30
2.3. Enquadramento da ação investigativa: questão problema e objetivos	30
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	31
3. Caracterização dos contextos educativos	36
3.1. Caracterização do contexto educativo de creche	36
3.1.1. Caracterização da instituição da creche	36
3.1.2. Caracterização do espaço educativo da creche	38
3.1.3. Caracterização do tempo educativo . da creche	39
3.1.4. Caracterização do grupo de crianças da creche	40
3.2. Caracterização do contexto em educação pré-escolar	42
3.2.1. Caracterização da instituição de educação pré-escolar	42
3.2.2. Caracterização do espaço educativo de educação pré-escolar	44
3.2.3. Caracterização do tempo educativo de educação pré-escolar	47
3.2.4. Caracterização do grupo de crianças da educação pré-escolar	48
3.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	50
3.3.1. Caracterização da instituição do 1º ciclo do ensino básico	50

3.3.2 Caracterização do espaço educativo do 1.º ciclo do ensino básico	50
3.3.3. Caracterização do tempo educativo do 1.º ciclo do ensino básico	52
3.3.4. Caracterização do grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico	53
4. A prática de Ensino Supervisionada	55
4.1. Experiências de aprendizagem no contexto de creche	55
4.2. Experiências de aprendizagem no contexto de Educação Pré-Escolar	61
4.3. Experiências de aprendizagem no contexto de 1º CEB	74
4.4. Análise e Discussão dos Resultados	85
Considerações Finais	94
Referencias Bibliográficas	96
Anexos	100
Anexo 1: Resultados da SEL nas escolas, meta análise (Zins & Elias, 2004)	102
Anexo 1: Consentimento Informado	103
Anexo 2. Grelha de Observação- Competências SocioEmocionais	104
Anexo 3: Gráficos de Análise Estatística	105

Índice de tabelas, figuras:

Tabelas

- 1 Resultados da SEL nas escolas, meta análise (Zins & Elias, 2004)
- 2 A leitura mediada e o storytelling.
- 3 Horário 2º ano (1ºCEB).
- 4 As regras da sala apresentadas pelas crianças.
- 5 Respostas das crianças sobre as emoções na família.

Figura(s)

- 1 Componentes da SEL propostos pela DGS/Programa Nacional de Saúde Escolar (2015).
- 2,3,4,5,6 Apresentação do livro, das marionetas e narração da história.
- 7,8,9,10 Apresentação da Lelé e jogo simbólico das crianças.
- 11,12,13 Exploração da marioneta da Lelé e do cabelo da Lelé.
- 14,15,16,17,18 Exploração sensorial realizada pelas crianças
- 19,20 e 21 Exploração da caixa de feijões de muitas cores
- 22,23,24,25,26 Exploração dos sinais de trânsito.
- 27,28,29 Construção da estrada.
- 30,31,32 As nossas regras da sala.
- 33,34,35,36 Circuito de obstáculos com sinais de trânsito.
- 37,38,39,40,41 Explorando as cores primárias com as mãos.
- 42,43,44 As emoções nas famílias.
- 45,46,47,48,49 Jogo das emoções.
- 50,51,52 Exploração sobre os polígonos
- 53,54,55,56 Plantas em risco em Portugal.
- 57,58,59,60 Expressões Idiomáticas
- 61 Grelha de Observação- Competências SocioEmocionais
- 62 Médias dos resultados obtidos pelo grupo nas CSE, antes e depois das EA.
- 63 Média dos resultados individuais antes e depois das EA- EPE
- 64 Média dos resultados antes e depois EA:

- autoconhecimento EPE
- 65 Média dos resultados antes e depois EA:
autorregulação EPE
- 66 Média dos resultados antes e depois EA:
consciência social EPE
- 67 Média dos resultados antes e depois EA:
competências relacionais EPE
- 68 Médias dos resultados obtidos pelo grupo nas CSE, antes e depois das
EA.
- 69 Média dos resultados individuais antes e depois das EA- 1º CEB
- 70 Média dos resultados antes e depois EA:
autoconhecimento 1º CEB
- 71 Média dos resultados antes e depois EA:
autorregulação 1º CEB
- 72 Média dos resultados antes e depois EA:
consciência social 1º CEB
- 73 Média dos resultados antes e depois EA:
competências relacionais 1º CEB
- 74 Média dos resultados antes e depois EA:
tomada de decisões 1º CEB

Índice de anexos:

Anexos:

- 1 Tabela 1 Resultados da SEL nas escolas, meta análise (Zins & Elias, 2004)
- 2 Consentimento Informado
- 3 Grelha de Observação – Competências SocioEmocionais
- 4 Gráficos para análise de resultados – contexto EPE
- 5 Gráficos para análise de resultados – contexto 1º CEB

Introdução

No atual panorama educativo, ganha cada vez mais relevância o papel do educador/professor que investiga a sua prática, que observa o ambiente educativo e que se questiona. Desta perspectiva investigativa, sustentada numa prática pedagógica reflexiva e crítica (Demo, 2004; Aires, 2011), emerge da nossa vivência diária com crianças. A proximidade com as crianças permite-nos detetar, de forma sensível e situada, as suas necessidades socioemocionais, os desafios interpessoais que enfrentam, bem como as oportunidades pedagógicas que emergem espontaneamente das interações do dia-a-dia.

Nesta lógica, investigar as competências socioemocionais, não é visto como um exercício teórico, mas sim um compromisso com a construção de ambientes educativos mais conscientes, acolhedores e promotores de bem-estar. A partir disto considera-se que as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. Esta perspectiva tem de forma implícita a educação socioemocional, e porque não torná-la explícita, já que a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Silva et al., 2016). É preciso que a educação socioemocional seja praticada com naturalidade nas escolas, para que mais esse aspeto da complexidade humana possa ser contemplado e desenvolvido (Ferreira, 2021).

É neste enquadramento que se insere o presente relatório, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Este relatório tem como propósito documentar e analisar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos em que decorreu a PES, a designar creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Nestes contextos, foi possível observar, colaborar, intervir, interagir, planificar, investigar e promover experiências de aprendizagem diversificadas e significativas.

Para a realização da investigação nos contextos supramencionados procuramos explorar o tema: *Storytelling e leitura mediada: ferramentas para a promoção de competências socioemocionais em contextos formais de educação*. A temática do desenvolvimento socioemocional surgiu pelo reconhecimento da importância de

envolver as crianças na sua construção pessoal e social, em particular no desenvolvimento das suas competências emocionais. Paralelamente, emergiu a possibilidade de explorar a literatura para a infância como veículo de promoção das dimensões da competência emocional nas crianças. Partimos então do pressuposto de que, ao contar e ouvir histórias, alcançamos e podemos construir um espaço de e para as emoções e para as competências socioemocionais.

Para tal, realizamos este trabalho que fundamenta e reflete, através de autores consagrados, o impacto que a prática recorrente da narração de histórias, que denominamos como *storytelling* e leitura mediada. Somos de opinião que recorrer a estruturas narrativas envolventes e à expressividade do contador de histórias, permite que as crianças acedam ao conteúdo das narrativas de forma mais afetiva e significativa, criando pontes entre a imaginação e a realidade (Chen & Lee, 2020; Ellis, 1997). Já a leitura mediada, ancorada em pressupostos vygotskianos de aprendizagem, posiciona o educador/professor como mediador entre o texto e a criança, criando condições para que este construa sentidos a partir da interação com a linguagem literária (Vygotsky, 1978; Munita, 2012). Assim, a combinação destas estratégias configura-se como transversal e integradora, capaz de potenciar aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento holístico da criança.

Nesta linha, no presente relatório abordam-se questões relacionadas com o papel da literatura para a infância no desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) nas crianças. Reflete-se sobre a forma como a literatura para a infância pode funcionar como um meio auxiliar nesse desenvolvimento, identificando-se as componentes das CSE que são mais suscetíveis de serem estimuladas em contextos formais de educação. E além disso, analisa-se de que modo o educador/professor pode contribuir ativamente para o fortalecimento dessas competências nas crianças, através do *storytelling*.

Com o intuito de garantir uma leitura fluída, coerente e cientificamente fundamentada, este relatório foi estruturado segundo uma lógica sequencial e articulada. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico, no qual se procura contextualizar e fundamentar a relevância da temática em estudo, destacando o seu impacto no desenvolvimento socioemocional da criança. Esta secção contempla a análise crítica de diferentes contributos teóricos, permitindo refletir sobre as perspetivas de diversos autores que se têm debruçado sobre a temática.

A segunda parte corresponde ao enquadramento metodológico, onde se apresenta a importância de investigar, a natureza da investigação em termos metodológicos, os aspetos éticos, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da PES.

Na terceira parte do relatório procede-se à caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES, contemplando a contextualização institucional, a caracterização do ambiente educativo, em termos espaço e tempos e, a caracterização dos grupos de crianças.

A quarta parte dedica-se à análise das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos três contextos, com o intuito de evidenciar e refletir sobre as práticas implementadas, bem como o seu contributo para a valorização da temática em estudo. Apresentam-se os dados recolhidos através da grelha de observação, baseada na *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020), procedendo-se a uma breve interpretação e análise dos mesmos.

O relatório culmina com as considerações finais, nas quais se apresentam reflexões críticas sobre o percurso realizado, avaliando o impacto das atividades planeadas e implementadas na concretização dos objetivos delineados. São ainda discutidos os principais desafios e constrangimentos enfrentados ao longo do processo, bem como as aprendizagens daí decorrentes. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Em torno do conceito de *Social Emotional Learning (SEL)*

A aprendizagem socioemocional (SEL) constitui uma abordagem educativa integradora que visa o desenvolvimento de competências essenciais para o bem-estar psicológico, o sucesso académico e a participação cidadã das crianças. Sumariamente, refere-se às capacidades de reconhecer e gerir emoções, resolver problemas de forma eficaz e estabelecer relações interpessoais positivas, que são competências fundamentais para todo o indivíduo. Envolve, assim, de forma articulada e integrada comportamentos, cognições e emoções. De acordo com a definição proposta pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020)*, este processo consiste na aquisição e aplicação efetiva de conhecimentos, atitudes e competências que permitem compreender e regular as emoções, desenvolver empatia e cuidado pelos outros, tomar decisões responsáveis, estabelecer relações saudáveis e enfrentar situações desafiantes com competência e sucesso. Tal como acontece com as competências académicas, as competências socioemocionais são desenvolvidas gradualmente, através da participação das crianças em atividades positivas dentro e fora da sala de atividades/aula. As aprendizagens iniciais vão sendo aprofundadas e refinadas ao longo do tempo, à medida que as crianças enfrentam situações cada vez mais complexas no âmbito escolar, nas relações sociais, no exercício da cidadania e na promoção da saúde e bem-estar (Elias et al., 1997; CASEL, 2003).

A SEL tem fortes vínculos na investigação sobre prevenção e resiliência, destacando-se, neste contexto, o trabalho do *Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (1994)*, que aprofunda o desenvolvimento da competência social nas escolas como fundamental para o crescimento integral das crianças e adolescentes. O relatório sublinha que a promoção das competências socioemocionais deve ser um objetivo explícito da educação, integrando estratégias preventivas que abordem não apenas os comportamentos problemáticos, mas que também fomentem habilidades socioemocionais, resiliência e bem-estar geral. A investigação que levaram a cabo considera que ao criar ambientes escolares que valorizam o respeito, a empatia e a colaboração, as instituições educativas podem contribuir decisivamente para o desenvolvimento saudável e adaptativo das suas crianças e dos seus alunos, promovendo, simultaneamente, melhores resultados académicos e sociais (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994). Paralelamente, o interesse pelo desenvolvimento socioemocional

intensificou-se na década de 1990, com a publicação de trabalhos científicos de grande impacto como *Multiple Intelligences* (Gardner, 1993) e *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995). Os seus trabalhos contribuíram para uma conceção mais alargada da inteligência humana, integrando as dimensões emocional, social e interpessoal como componentes essenciais do desenvolvimento global do indivíduo (Zins & Elias, 2007).

Importa sublinhar que, dos principais contributos teóricos que sustentam a aprendizagem socioemocional, destaca-se a teoria da inteligência emocional, proposta por Daniel Goleman (1995). Esta teoria define a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir emoções pessoais e interpessoais, oferecendo uma perspetiva complementar à inteligência cognitiva tradicional. Goleman (1995) foi determinante para o reconhecimento da relevância das competências emocionais no sucesso pessoal e profissional, fornecendo uma base científica ao movimento SEL.

Nas últimas décadas a inteligência emocional (IE) tem sido um terreno fértil em termos de investigação e pesquisa. Segundo Mayer e Salovey (1997) a IE envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerir sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Sumariamente podemos explicar a IE através de quatro níveis: 1) percepção acurada das emoções, que envolve a habilidade de reconhecer distintas emoções e expressá-las nas situações sociais; 2) uso da emoção para facilitar pensamento, resolução de problemas e criatividade; refere-se à capacidade de gerar emoções e utilizá-las para auxiliar no processo cognitivo; 3) compreensão de emoções, que se refere à capacidade de identificar emoções e codificá-las, entender os seus significados, e a forma como ocorrem e se desenvolvem e conhecer as causas e consequências das emoções; 4) controlo de emoções para crescimento pessoal, relacionado com a capacidade de regular as emoções em si e nos outros (Mayer, Salovey & Caruso, 2002 citado por Ângelo, 2007). Todavia, as diferentes conceptualizações de IE assumem a compreensão do funcionamento do adulto, sendo desenhados tendo em consideração o pensamento do adulto e não das crianças. Desta forma, na psicologia do desenvolvimento, o conceito de competência emocional é usado como sinónimo de IE (Santos & Faria, 2005, Denham et al, 2011 citado por Santos, 2012). Dado que, as crianças estão num processo de crescimento e desenvolvimento, o conceito competência emocional (CE) é um constructo desenvolvimental, que abrange

não só as habilidades das crianças para expressar adequadamente, interpretar e regular as suas emoções, mas também a habilidade de entender as emoções dos outros. Considerando a perspectiva de Saarni (1997, citado por Martins, 2009), a CE das crianças engloba diversas habilidades dinâmicas e interdependentes, nomeadamente: consciência do estado emocional e do facto de se poderem experienciar diversas emoções em simultâneo; identificação das emoções sentidas pelos outros, através de pistas situacionais e expressivas que reúnam consenso cultural; uso de vocabulário que reflita as emoções; envolvimento nas experiências emocionais dos outros; compreensão de que um estado interno emocional pode ou não corresponder à expressão emocional externa; utilização de estratégias de autorregulação para lidar com emoções aversivas; consciência da importância da qualidade emocional da comunicação na estruturação de relações e capacidade de aceitação das experiências emocionais vividas. Em síntese, a criança emocionalmente competente é aquela que regula os seus comportamentos, pensamentos e sentimentos, de forma a adaptar-se a diversos contextos.

Outra referência teórica fundamental na SEL, é a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Bronfenbrenner (1979), dado que oferece um enquadramento teórico essencial para compreender o desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes, e que considera a interação dinâmica entre o indivíduo e os múltiplos sistemas que o rodeiam. Esta abordagem sistémica concebe o desenvolvimento humano como um processo resultante da interação contínua entre o sujeito e os diferentes contextos ecológicos em que está inserido: o microsistema (família, escola, pares), o mesossistema (interações entre microsistemas), o exossistema (contextos indiretos como o trabalho dos pais) e o macrossistema (valores culturais, normas sociais e políticas). Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto da SEL na medida em que evidencia que o desenvolvimento de competências como a empatia, a autorregulação emocional ou a resolução de conflitos não ocorre de forma isolada, mas é influenciado por fatores sociais, culturais e institucionais (Sharma, 2024). Assim, a implementação eficaz de programas de SEL deve considerar não apenas a sala de atividades/aula, mas envolver a comunidade educativa alargada, incluindo famílias, contextos comunitários e políticas escolares, promovendo uma ecologia do desenvolvimento emocional sustentada e coerente. Portanto, ao reconhecer esta complexidade, os educadores/professores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, responsivos e favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças. Consequentemente, qualquer intervenção eficaz em SEL deve integrar não apenas

práticas educativas intencionais, mas também uma cultura escolar e comunitária promotora de vínculos positivos, apoio emocional e envolvimento colaborativo (Sharma, 2024). Face ao exposto, a SEL constitui uma abordagem educativa robusta, alicerçada em evidência empírica, e sustentada por teorias psicológicas do desenvolvimento, da emoção e da aprendizagem, que reconhece a centralidade das competências socioemocionais para a formação integral das crianças.

Para melhor compreendermos em que consiste a SEL, a Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL, 2017) defende que a mesma é o processo que ajuda as crianças a adquirirem habilidades, atitudes e comportamentos para conseguirem ultrapassar problemas e tarefas diárias, afirmando que existem cinco competências básicas que podem ser trabalhadas e aprendidas, a designar: 1) autoconsciência, que se refere à capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos e valores, e como eles influenciam o comportamento, incluindo também a autoavaliação realista das próprias potencialidades e fragilidades, bem como o desenvolvimento de uma autoestima positiva, alicerçada na confiança e no otimismo; 2) autorregulação, que diz respeito à capacidade de regular eficazmente emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes contextos ou situações, envolvendo a capacidade de lidar com o stresse, controlar impulsos, manter a motivação intrínseca e estabelecer metas pessoais e académicas, orientando-se de forma proativa para a sua concretização; 3) consciência social, que implica a aptidão para adotar a perspetiva do outro e demonstrar empatia por indivíduos de diferentes origens socioculturais, incluindo o reconhecimento das normas sociais e éticas que regem o comportamento, bem como a valorização dos recursos e apoios disponíveis no seio da família, da escola e da comunidade; 4) competências relacionais que abrangem a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis, positivas e construtivas com indivíduos e grupos diversos, englobando aspetos como a comunicação eficaz, a escuta ativa, a cooperação, a resistência a pressões sociais inadequadas, a resolução construtiva de conflitos e a procura e oferta de apoio sempre que necessário; 5) tomada de decisões que se refere à capacidade de fazer escolhas conscientes, construtivas e respeitadoras no que diz respeito a comportamentos pessoais e interações sociais.

Importa sublinhar que competências acima descritas estão interligadas e interconectadas numa grelha de competências cognitivas, afetivas e comportamentais. Assim sendo, abordagem do Modelo SEL reforça a importância da transversalidade de

10 subtemas pelos cinco domínios SEL, mantendo uma relação dinâmica com cada um deles (Carvalho et al, 2016) (Figura 1).

Figura 1

Componentes da SEL propostos pela DGS



Fonte: *Programa Nacional de Saúde Escolar (2015).*

Estes subtemas correspondem a áreas do desenvolvimento e da relação que se jogam desde o início do ciclo de vida na construção de cada indivíduo e do seu tecido social. No fundo, por uma questão de operacionalização, privilegia-se a abordagem destes subtemas, integrando-os nos domínios que o Modelo SEL pressupõe.

1.2. A SEL nos contextos educativos: a emergência da mudança

A crescente valorização do desenvolvimento social e emocional das crianças tem vindo a ganhar expressão, acompanhando o reconhecimento da diversidade nos modos de funcionamento humano. Neste enquadramento, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et. al, 2017), acompanha a tendência já que define uma visão integradora e humanista da educação, onde o desenvolvimento emocional é considerado uma dimensão essencial na formação integral dos alunos. Este documento orientador sublinha a importância de competências como a autorregulação emocional, a empatia, a resiliência, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações

interpessoais positivas. Ao valorizar o domínio emocional no mesmo plano das competências cognitivas, o PASEO reconhece que a preparação para a vida em sociedade exige indivíduos capazes de compreender e gerir as suas emoções, colaborar com os outros, tomar decisões responsáveis e lidar com a diversidade e a adversidade.

Assim, a escola é desafiada a criar contextos educativos que promovam intencionalmente o desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a construção de cidadãos mais conscientes, equilibrados e participativos. (Martins et al., 2017). Apesar dos avanços no reconhecimento da importância de uma educação centrada no desenvolvimento global do aluno, muitas das competências essenciais ao seu crescimento integral continuam ausentes dos currículos escolares formais. As competências socioemocionais não são exceção. Estas, sendo entendidas como capacidades e atitudes que envolvem a autorregulação emocional, a empatia, a cooperação, a resiliência e a tomada de decisões responsáveis, assumem um papel determinante na formação pessoal e social dos estudantes (OECD, 2015). Este destaque alinha-se com os princípios do Paradigma do Desenvolvimento Humano, promovido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP, 1990), e com os fundamentos do Relatório da UNESCO (1996), que defende uma educação plena e inclusiva, promotora do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, incluindo a emocional e relacional. Paralelamente podemos verificar na SEL um reflexo do que preconiza o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996) quando estabeleceu quatro pilares fundamentais para uma educação abrangente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Estes pilares continuam a servir de referência para o desenvolvimento de políticas e práticas educativas que reconheçam a centralidade das competências socioemocionais.

Nas últimas décadas, e particularmente no contexto português, a OCDE tem reforçado a necessidade de alinhar os sistemas educativos com estas premissas, recomendando uma maior integração das competências socioemocionais nos planos de ensino e aprendizagem, como forma de preparar os alunos para uma cidadania ativa, consciente e resiliente (OECD, 2015). Tal como sucede com as competências académicas, as competências socioemocionais (CSE) podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio de experiências estruturadas e práticas deliberadas em contextos educativos formais e informais (Elias et al., 1997; Zins et al., 2004). A participação das crianças em atividades construtivas, dentro e fora da sala de atividades/aula, permite a

internalização progressiva dessas competências, oferecendo-lhes recursos para enfrentar de forma mais eficaz os desafios complexos que se colocam nas esferas acadêmica, relacional, cívica e de saúde mental (CASEL, 2003; Jones, Bailey & Jacob, 2014).

Importa também reconhecer que a investigação tem demonstrado que as escolas tendem a alcançar melhores resultados na sua missão educativa quando incorporam, de forma estruturada e intencional, a aprendizagem social e emocional nas práticas pedagógicas, potenciando o bem-estar dos alunos e favorecendo a sua adaptação e sucesso ao longo da vida pessoal, académica e profissional (Greenberg, 2023; Elias et al., 1997). Um número crescente de estudos tem vindo a evidenciar os efeitos positivos da SEL no bem-estar nas crianças cuja participação em programas de SEL está associada a uma melhor autorregulação emocional, níveis mais elevados de autoestima e interações sociais mais eficazes. Paralelamente, verifica-se uma redução significativa nos comportamentos problemáticos, nos níveis de stresse e de ansiedade, bem como uma melhoria do desempenho académico. Estes resultados sustentam a relevância da integração da SEL nas práticas educativas como uma estratégia fundamental para a promoção do bem-estar global dos alunos (Greenberg, 2023). O mesmo autor sublinha que os benefícios da SEL são consistentes entre diferentes grupos demográficos, abrangendo alunos de diversas origens raciais, étnicas e socioeconómicas. A partir da meta-análise realizada por Durlak e colaboradores (2011), que incluiu centenas de milhares de participantes, podemos demonstrar que os alunos envolvidos em programas de SEL registaram melhorias significativas nas competências socioemocionais, nas atitudes face à escola, nos comportamentos positivos e no desempenho académico, quando comparados com os seus pares que não participaram nestas intervenções. A robustez e abrangência desta evidência empírica reforçam a aplicabilidade universal da SEL e sublinham o seu potencial enquanto instrumento promotor de equidade educacional, ao contribuir para a redução de desigualdades e para o bem-estar integral de todos os alunos, independentemente do seu contexto sociocultural. Mas, nem todos os programas de intervenção são igualmente eficazes; alguns revelam-se mais eficazes do que outros. A investigação que estabelece ligações entre componentes específicas dos programas de SEL e os seus resultados tem sido escassa. No entanto, meta-análises e revisões começaram a identificar um conjunto de aspetos relevantes (Jones & Bouffard, 2012). Decorrente da mesma meta-análise Durlak e colegas (2011) concluíram que os programas mais eficazes são aqueles que incorporam quatro elementos, representados pelo acrónimo **SAFE**: i) Sequência de atividades estruturadas,

conduzidas de forma coordenada e interligada com vista à aquisição de competências; ii) **Aprendizagem ativa**, considerando metodologias ativas de aprendizagem que permitam às crianças adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e consolidar competências; iii) **Foco no desenvolvimento de uma ou mais competências socioemocionais** e iv) **Explicitação clara dos objetivos e das competências socioemocionais a desenvolver**.

Para além das características dos programas, a fidelidade e qualidade da implementação são também fatores determinantes para a eficácia dos programas de SEL. A medição da implementação e a avaliação do seu impacto nos resultados constituem, ainda, um elo em falta na literatura sobre SEL, em parte devido a dificuldades metodológicas e à diversidade de definições do que constitui um obstáculo à implementação de qualidade (Jones & Bouffard, 2012). Domitrovich e Greenberg (2000) asseguram que, para maximizar os impactos positivos dos programas de aprendizagem social e emocional, é essencial que as escolas e os responsáveis pelas políticas educativas invistam não apenas no conteúdo programático, mas também nas condições e estratégias de implementação, incluindo a formação contínua dos educadores, o apoio institucional e a monitorização regular da qualidade da aplicação do programa. Os mesmos autores constataram que, dos 34 programas de prevenção com efeitos positivos demonstrados, os que apresentavam maiores benefícios para os participantes eram precisamente aqueles em que a implementação era realizada com maior fidelidade e qualidade. Estes programas destacavam-se por garantir que os conteúdos eram ministrados conforme planeado, com adesão aos princípios orientadores do programa, por profissionais devidamente formados e em contextos propícios à aprendizagem.

Num outro estudo, Zins e Elias (2004) confirmam que a SEL representa um dos contributos mais significativos para o sucesso dos alunos na escola e ao longo da vida. Os programas de SEL promovem a aprendizagem de estratégias que permitem aos alunos identificar, compreender e gerir as suas emoções de forma eficaz. Consequentemente apresentam uma estabilidade emocional que se traduz em melhorias significativas nos comportamentos, atitudes e desempenho académico. Nesse sentido, a tabela 1, apresentada no anexo 1, sistematiza uma meta análise dos resultados registados da SEL nos alunos, nas dimensões referidas (Zins & Elias, 2004). Além disso, ao fortalecer a resiliência emocional, a SEL prepara os alunos para enfrentar desafios futuros, tanto no âmbito académico como pessoal, com maior autoconfiança, equilíbrio

e sentido de propósito (Zins et al., 2004). Esta competência torna-se, assim, uma base essencial para o sucesso educativo sustentado e para o desenvolvimento integral dos indivíduos ao longo da vida. Assim, a escola tem um papel transdisciplinar, deve contemplar o desenvolvimento do aluno no seu todo, não dando apenas relevância ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento da inteligência emocional. Enquanto se caminha para essa transformação estrutural, importa refletir sobre o que pode ser feito no presente. Logo, os educadores/professores podem incorporar práticas que promovam as cinco competências nucleares definidas pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020): i) consciência de si mesmo (self-awareness): A realização de *check-ins* emocionais diários, em que os educadores/professores questionam as crianças sobre como se sentem ou como estão no início do dia, contribui para o fortalecimento das relações entre educador/professor e criança; ii) autogestão (self-management): A oferta de atividades de aprendizagem envolventes e participativas estimula a autonomia e o envolvimento das crianças na sua própria jornada de aprendizagem; iii) consciência social (social awareness): Criar momentos para reflexão individual permite às crianças analisar o seu progresso, o ambiente envolvente e os seus pontos fortes e fracos; iv) competências relacionais (relationship skills): A aprendizagem colaborativa e os projetos em grupo promovem a construção de relações interpessoais, tanto com os pares como com os docentes e v) tomada de decisões responsável (responsible decision-making): Atribuir autonomia aos alunos através de oportunidades de escolha, reflexão e mediação entre pares ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões informadas e éticas.

Ao proporcionar às crianças oportunidades regulares para praticar estas competências, os educadores/professores contribuem não só para o desenvolvimento socioemocional, mas também para a melhoria do desempenho académico, mesmo em cenários adversos, contextos sociais de risco/pobres ou minorias raciais/étnicas (Jones & Bouffard, 2012). Pese embora, se tenha a possibilidade de incorporar nas práticas educativas oportunidades para as crianças desenvolverem as suas competências socioemocionais, a sustentabilidade e qualidade destas práticas dependem fortemente das estruturas organizacionais e dos processos de implementação adotados (Green & Garcia-Millan, 2023). De acordo com os investigadores Simmons, Brackett e Adler, (citados por Green & Garcia-Millan, 2023) existem cinco barreiras que dificultam o acesso a uma educação de qualidade em SEL: (1) pobreza, (2) práticas e políticas disciplinares de exclusão nas escolas, (3) ausência de práticas escolares informadas

sobre trauma, (4) preconceitos implícitos por parte do pessoal escolar e (5) stresse e burnout dos educadores/professores. A pobreza condiciona profundamente a vida das crianças, especialmente as oriundas de contextos historicamente marginalizados, perpetuando uma trajetória de desvantagem ao longo da vida. O acesso a uma educação de qualidade, a serviços sociais, a uma habitação estável, a cuidados de saúde e a recursos sociais e económicos essenciais é severamente limitado quando as crianças vivem em situação de pobreza. Nestas condições, os alunos veem reduzidas as suas oportunidades de estabelecer relações saudáveis e promotoras de bem-estar em contextos diversos. Medidas disciplinares como a suspensão, a expulsão e outras políticas punitivas continuam a ser comuns em muitas escolas, em vários países. Estas práticas de exclusão têm impacto negativo na autoimagem dos alunos e limitam as suas oportunidades futuras de vida. As crianças podem ser expostas a vários tipos de violência (bullying, abuso, crises sociais, entre outros) e as estruturas escolares nem sempre estão preparadas para lidar com os traumas resultantes dessas experiências. A exposição a eventos adversos pode afetar significativamente a saúde mental dos alunos, sendo que muitas escolas carecem de profissionais especializados para responder às necessidades sociais e emocionais destes estudantes. Os preconceitos implícitos por parte de professores e outros profissionais da escola, em relação a alunos de grupos marginalizados, podem resultar em expectativas académicas reduzidas, influenciando negativamente o desempenho escolar desses alunos. Muitos educadores/professores experienciam níveis elevados de stresse e exaustão profissional devido às exigências diárias do seu trabalho. Quando os educadores/professores se encontram nesta situação, é menos provável que consigam gerir eficazmente os conflitos em sala de aula. Uma queixa comum entre os docentes é a falta de tempo para implementar a SEL, uma vez que a maioria das escolas não está organizada de forma a permitir uma integração orgânica da aprendizagem social e emocional no currículo. Simultaneamente, uma preocupação recorrente na implementação da SEL nas escolas prende-se com o receio de que estas práticas aumentem a já exigente carga horária curricular. No entanto, a literatura demonstra que a implementação de práticas promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais pode ser realizada de forma escalonada, através de diferentes níveis de integração e intensidade, sem que isso implique, necessariamente, uma disrupção significativa na organização escolar (Zins & Elias, 2006; OECD, 2021). Mais se acrescenta que existem múltiplas possibilidades para a integração eficaz da SEL no contexto escolar.

Sem que haja a necessidade de recorrer a programas específicos o reforço desta aprendizagem pode conseguir-se naturalmente, conforme já referimos. Nomeadamente, com a introdução, de forma transversal, de atividades de aprendizagem social e emocional nas disciplinas existentes no currículo regular, o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, de respeito e de apoio, a alteração de processos de instrução (ensino cooperativo), a promoção de parcerias entre escola, família e comunidade, o envolvimento ativo e experiencial dos alunos no processo de aprendizagem, o uso de competências socioemocionais na gestão do comportamento, de práticas de disciplina e políticas da escola e, ainda, a integração de métodos de aprendizagem socioemocional nas atividades extracurriculares (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012; Zins, Weissberg, et al., 2004)

Adicionalmente, é amplamente reconhecido que a instrução formal, por si só, é insuficiente para garantir o desenvolvimento pleno das competências socioemocionais. Assim, os programas de SEL enfatizam o papel do contexto social informal, valorizando as interações quotidianas entre os alunos, os professores e os demais agentes educativos como espaços privilegiados para a aprendizagem emocional (Lopes & Salovey, 2001; Denham, 2006). A criação de um clima escolar positivo, afetivamente seguro e emocionalmente nutritivo é, por conseguinte, um elemento essencial para a eficácia das intervenções em SEL.

No contexto educativo português, o reconhecimento formal da importância do desenvolvimento afetivo e social no currículo remonta ao artigo 46.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). No entanto, só em 1989 surgiram orientações específicas para a sua operacionalização, através da criação de espaços curriculares e extracurriculares como a Área de Projeto e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, em alternativa à disciplina de Religião Moral e Católica (Campos & Menezes, 1996). Ainda assim, durante a década de 1990, o interesse institucional por estas dimensões foi reduzido, tendo sido implementado apenas um programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para o 3.º ciclo, ficando sem referência os demais níveis de ensino (Faria, 2011). Progressivamente, e considerando as propostas curriculares promovidas pelo Ministério da Educação e Ciência (2011), assistiu-se a uma recente tendência de centralização nos conhecimentos fundamentais e disciplinas nucleares, resultando na exclusão da Formação Cívica nos 2.º e 3.º ciclos e da Área de Projeto no ensino secundário. Esta lógica reducionista reflete um desinvestimento claro na formação integral dos alunos, privilegiando a aquisição de competências cognitivas

em detrimento das dimensões socioemocionais (Costa & Faria, 2013). Este cenário não é exclusivo de Portugal, mas acarreta consequências no desenvolvimento holístico dos alunos e representa um paradoxo face ao PASEO (Martins et al., 2017). Representa, pois, uma valorização crescente do desempenho académico, o que tem levado à expansão do tempo dedicado às disciplinas curriculares e à supressão de componentes não sujeitas a avaliação formal (Greenberg et al., 2003). Em vez de uma integração equilibrada das dimensões académicas e socioemocionais, tem prevalecido uma abordagem centrada nos resultados escolares. A ênfase tem recaído, predominantemente, sobre o desenvolvimento de competências tradicionalmente consideradas académicas ou formais, em detrimento da atenção às necessidades formativas de natureza social e emocional (Costa & Faria, 2013). Neste contexto, torna-se evidente que o sistema educativo português tem vindo a secundarizar progressivamente a aprendizagem social e emocional, priorizando uma visão tecnocrática e conteudista da educação. Perante esta realidade, impõe-se repensar o papel da escola como promotora de uma formação humanista, abrangente e transdisciplinar, que contemple o desenvolvimento cognitivo, mas também social e emocional dos alunos (Costa & Faria, 2013). Assim, considera-se que a escola, enquanto agente educativo com uma missão cada vez mais transdisciplinar e inclusiva, deverá adotar uma abordagem mais abrangente e holística do desenvolvimento da criança. Tal abordagem não deve restringir-se à dimensão cognitiva, mas integrar, de forma equilibrada, os domínios social e emocional. Então, a literatura para a infância destaca-se pelo seu valor educativo e pelo potencial que encerra na promoção de um desenvolvimento verdadeiramente holístico da criança, como veremos no próximo ponto.

1.3. Literatura para a infância: valor e potencial

A literatura para a infância tem ganhado espaço e magnitude nas últimas décadas. A panóplia de obras disponíveis com excelência e qualidade tem vindo a crescer de forma substancial, estando cada vez mais ao dispor do educador/professor, das famílias e da própria criança. É, pois, “uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para sua formação” (Carvalho, 1987, citado por Fernandes, 2017, p.18). Enquanto se desenvolve, a criança tem de aprender, passo a passo, a compreender-se melhor a si própria; com isso ficará mais apta a compreender os outros e, eventualmente, a relacionar-se com eles por vias mutuamente satisfatórias e

significativas (Bettelheim, 1991). Para que a literatura para a infância tenha o alcance que merece, é necessário que os educadores/professores compreendam que esta não se limita exclusivamente para fins de aprendizagens cognitivas, tendo também o potencial para desenvolver a criança ao nível socioemocional. A riqueza e a diversidade de obras propostas no âmbito da educação literária são apenas a ponta de um véu que se deslça numa riqueza e qualidade de obras que promovem o interesse e envolvem as crianças na mensagem veiculada. Portanto, a literatura para a infância afiança um papel fundamental na formação das crianças, na medida em que promove o desenvolvimento social, cultural, afetivo e linguístico da criança.

O exercício da leitura constitui um elemento fundamental no processo de formação literária, pessoal, estética, emocional e cognitiva da criança, na medida em que promove o desenvolvimento do repertório linguístico, estimula a criatividade e amplia a sua capacidade de perceção e interpretação da realidade. (Guerreiro, 2020). Dada a ampla diversidade de álbuns ilustrados disponíveis, adequados a diferentes faixas etárias, a seleção adequada desses materiais requer que o educador/professor considere determinados critérios pedagógicos e estéticos. Entre eles, destacam-se: a coerência e a articulação equilibrada entre o texto verbal e o texto icónico; a legibilidade, entendida como a clareza textual e a capacidade das imagens de captarem a atenção, estimularem a interação e mobilizarem o imaginário infantil; e a eficácia comunicativa, que pressupõe uma extensão textual adequada à limitada capacidade de atenção das crianças (Guerreiro, 2020). De igual modo, é fulcral considerar o balizamento das OCEPE (Silva et al., 2016) que fomentam o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens diversas que se interrelacionem, e se podem considerar organizadas em três componentes: “funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita; prazer e motivação para ler e escrever” (Silva, et al., 2016, p. 71). Para as autoras, para que as competências de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolvam, é fundamental o papel do educador “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva, et al., 2016, p.71).

A Educação Literária ocupa um lugar central nas Aprendizagens Essenciais de Português, sendo reconhecida como um dos pilares fundamentais no desenvolvimento dos alunos. Ao promover o contacto sistemático com obras literárias de qualidade,

adequadas à faixa etária e aos interesses dos estudantes, a Educação Literária contribui não só para a formação do gosto pela leitura, mas também para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade interpretativa e da competência linguística (Direção-Geral da Educação, 2017). Para além disso, a leitura de textos literários permite o acesso a diferentes visões de mundo, potenciando a formação pessoal, ética e cultural dos alunos, conforme previsto nos objetivos das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2017). Neste sentido, a Educação Literária revela-se um instrumento essencial para a construção de leitores críticos, criativos e culturalmente conscientes, sendo um componente fundamental para o sucesso educativo e para a promoção da inclusão social (Ferreira & Silva, 2018; Riquelme & Munita, 2017). Portanto, os ambientes promovidos pelo educador/professor devem ser motivadores para a aprendizagem da leitura e da escrita, não devendo ser ambientes estranhos e desconfortáveis para a criança. A leitura de livros, folhetos, e outros suportes escritos pode ser realizada através da leitura de imagens, acompanhando com o texto, ou pode simplesmente utilizar-se a leitura visual ou apenas a textual (Guerreiro, 2020). Ler nos contextos educativos formais é, uma atividade social, e a leitura realizada deve ser concebida como um momento de diálogo. Nessa dinâmica, o educador/professor exerce um papel central: atua como leitor, mediador e também como orientador. O seu exemplo como leitor tem grande impacto no estímulo do gosto pela leitura. Uma vez que, para ensinar bem, é essencial ter paixão pelo que se ensina, e o apreço pela leitura e pela literatura, frequentemente, transmite-se pelo contato e pela convivência. Além disso, opera como mediador, aproxima as crianças dos livros, criando oportunidades para que esse encontro aconteça de forma significativa, promovendo descobertas e conversas em torno dos textos. Já como árbitro, é sua função esclarecer as “regras do jogo” da leitura, principalmente aquelas que dizem respeito ao texto em si, ajudando a validar ou refutar interpretações, avaliando a relevância das respostas dos alunos e, quando necessário, reformulando ideias, sintetizando pensamentos e auxiliando na construção coletiva de interpretações (Silva et al, 2011). Acresce que, a formação do leitor é um processo cumulativo, feito de múltiplas leituras e influenciado pelas vivências e aprendizagens individuais. A competência leitora abrange, portanto, uma competência literária, que implica o domínio de vocabulário, gramática e repertório cultural (Solé, 1998; Culler, 1997). A criança que frequenta a educação pré-escolar e os primeiros anos do ensino básico pode tornar-se um leitor competente na medida em que for estimulada de forma qualitativa por mediadores atentos, sendo imprescindível que a

dimensão hedonista da leitura seja sempre preservada (Colomer, 2007). O prazer de ouvir histórias lidas deve ser cultivado com o mesmo cuidado que se dedica a tudo o que é frágil e delicado. Para isso, é essencial que a leitura em voz alta, especialmente em contexto escolar, seja encarada como um verdadeiro espetáculo. Tal exige do educador/professor uma preparação cuidadosa, tanto na escolha dos textos quanto na forma de os apresentar, rejeitando práticas improvisadas que empobrecem a experiência literária (Bettelheim, 2002). A leitura assume um particular destaque, conforme o Relatório sobre a Dimensão Económica da Literacia em Portugal, publicado em 2009, que afirma, de forma inequívoca, que a literacia constitui um elemento-chave do capital humano e social, contribuindo para o crescimento económico e para o desenvolvimento sustentável do país (OECD, 2009). A literacia é vista, assim, como uma competência transversal, cuja aquisição e desenvolvimento requerem práticas regulares e intencionais desde os primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a formação do leitor, enquanto agente cultural e cidadão crítico, começa cedo e depende, em larga medida, da qualidade das práticas educativas e do papel mediador dos educadores/professores.

Em suma, a literatura infantil tem o papel de socializar, recrear, formar, informar, educar a atenção, enriquecer a linguagem, estimular a imaginação e a inteligência, despertar emoções, desenvolver o sentimento de compreensão e a simpatia humana e despertar o senso estético artístico-literário, formar o hábito da leitura, sobretudo ensinar a “ouvir” (Guerreiro, 2020).

1.4 Contributos da Literatura para a Infância na SEL

Para que exista um desenvolvimento das competências socioemocionais, nas escolas é importante a leitura de histórias, que permitam que se possa falar e avaliar as emoções e os sentimentos das personagens, bem como a abordagem sobre a transmissão/construção de valores, defendendo ainda que são estes que delimitam o saber consciente das emoções, uma vez que os valores transmitidos dentro de uma determinada cultura irão definir reações emocionais expectáveis (Mayer & Salovey, 1999). A narrativa nas escolas impacta significativamente as competências socioemocionais das crianças, fornecendo um espaço e tempo para partilhar experiências, promover a compreensão e potenciar aprendizagens. Através da narrativa, as crianças podem envolver-se na tomada de perspetiva do outro, o que é crucial para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional. Este processo permite que os

alunos se conectem com as emoções e experiências dos outros, potenciando assim o seu desenvolvimento social e emocional (Guerreiro, 2020). Simultaneamente, a narrativa cria um espaço para as crianças partilharem narrativas pessoais, o que ajuda na construção de relações, empatia e compreensão entre pares. Também há lugar a que se possa apreciar diferentes perspetivas e emoções (LaFrance, 2023). Assim, influência da literatura para a infância no desenvolvimento de competências socioemocionais, como o reconhecimento, expressão e regulação emocional, bem como a empatia, é um tema reconhecido, e amplamente valorizado pela comunidade educativa. Todavia o seu valor permanece ainda pouco explorado (Riquelme & Munita, 2017; Fernandes & Mata, 2017).

Ao longo do crescimento e do desenvolvimento, a experiência emocional da criança torna-se mais complexa, refletindo-se na forma como compreende os seus próprios estados emocionais e os dos outros, e como antecipa reações alheias (Riquelme & Munita, 2017). Consequentemente, a apresentação de livros e em particular a narrativa infantil permite que a criança ao considerar o mundo ficcional como uma metarepresentação do mundo real, possa nomear e reconhecer estados mentais de outros, mas que poderão também ser atribuídos à sua própria experiência (Riquelme & Munita, 2011). Logo, à medida que constrói uma imagem mais integrada de si mesma e dos outros, desenvolve também uma empatia mais sofisticada. (Hoffman, 1984). Como refere Michele Petit (1999) “os escritores ajudam-nos a nomear os estados de ânimos pelos quais passamos a acalmá-los, a conhecê-los melhor a compartilhá-los. Graças às suas histórias, escrevemos as nossas nas entrelinhas” A literatura configura a situação comunicativa de uma maneira particular já que recorre a uma linguagem multisignificativa, distinta do carácter instrumental que atribuímos às palavras no uso quotidiano (Riquelme & Munita, 2009). Pois neste contexto, a elaboração estética da literatura permite a exposição das crianças a diferentes perspetivas do mundo a atitudes altruístas, cooperativas e solidárias. Além disso, está relacionada com uma maior aceitação da diversidade e menor propensão para o preconceito cultural (Veiga & Santos, 2011). Por outro lado, a leitura permite desenvolver competências da socialização, o que é essencial para as crianças, sendo o adulto um modelo crucial de expressão e regulação emocional (Riquelme & Montero, 2013). Saarni (1999, citado por Ferreira & Silva, 2018) sublinha que a repetição de interações nos contextos familiares e escolares facilita o reconhecimento de padrões emocionais. A literatura para a infância, por sua vez, permite à criança estender essas aprendizagens ao expor cenários familiares

e novos, que podem ser explorados com o apoio de um adulto (Riquelme & Munita, 2017). Os livros oferecem experiências emocionais ricas por meio da diversidade de situações e personagens, contribuindo para mudanças comportamentais e um maior desenvolvimento socioemocional nos leitores em comparação com os não leitores (Mar et al., 2006).

Segundo Mar e Oatley (2008), a leitura de ficção ativa memórias e os neurónios-espelho, levando o cérebro do leitor a reagir como se estivesse a viver as emoções da história. Essa ligação emocional é essencial para gerar interesse pela leitura e empatia pelas personagens. De acordo com Johnson, Cushman, Borden e McCune (2013) há estudos que apontam que leitores emocionalmente envolvidos alcançam melhores resultados em escalas de empatia e demonstram maior abertura para modificar atitudes em relação a grupos com características semelhantes às personagens. É, portanto, essa identificação com o(s) protagonista(s) que transforma a leitura numa experiência emocional significativa. Barnes e Bloom (2014) verificaram que as crianças preferem livros que retratam interações sociais, especialmente com várias personagens, aos que se centram em objetos inanimados. Para Bruner (1986), esses livros permitem à criança aceder tanto ao mundo interior das emoções e pensamentos (*landscape of consciousness*), quanto ao mundo exterior das ações (*landscape of action*). Cain (2015) destaca que as conversas sobre os personagens podem ser generalizadas para pessoas reais, fortalecendo a empatia. Schatzki (citado por Kögler & Stueber, 2018) descreve esse processo como envolvendo três operações intelectuais: ler (integrar os pensamentos alheios aos próprios), inferir (tirar conclusões com base em dados sobre os outros) e imaginar (perspetivar a situação sob o ponto de vista alheio). Munita e Riquelme (2013) acrescentam que a literatura infantil deve promover a comparação entre a realidade e a ficção, ajudando as crianças a identificar emoções, as suas causas e consequências. Essa aproximação entre mundos permite que a criança compreenda e sinta empatia pelas personagens.

Numa revisão sistemática Batini et al. (2021) referem a relevância da leitura e a SEL nos estudos desenvolvidos por Mumper e Gerrig (2019), que teorizaram três principais processos que afetam o conteúdo emocional da experiência narrativa dos leitores: i) durante a leitura, fazemos inferências automáticas com base num processo de memória chamado ressonância, por exemplo, quando um personagem sente uma emoção negativa ou passa por uma situação desagradável, sentimos a mesma emoção; ii) os mecanismos que geram a emoção e avaliam a realidade também influenciam as

emoções que sentimos pelos personagens: por exemplo, a (des)agradabilidade da situação, a responsabilidade própria ou alheia, o controlo situacional e o nível de certeza ou incerteza sobre o que acontecerá; iii) participação narrativa pode definir decisivamente a experiência emocional da leitura, ou seja, se a história apresenta um cenário potencialmente perigoso, a imersão narrativa leva-nos a ativar um “alerta mental”, fazendo-nos sentir emoções semelhantes às que teríamos na vida real. Ainda na mesma revisão, Batini et al. (2021) sublinham um outro importante contributo sobre o desenvolvimento da cognição social pela leitura que decorre do modelo SPaCEN (*Social Processes and Content Entrained by Narrative*) (Mar, 2018 citado por Batini et al., 2021). Decorrente desta teoria propõe duas formas pelas quais as histórias podem influenciar positivamente o desenvolvimento de competências socioemocionais: i) as histórias melhoram a inferência mental, ativando e atualizando os mecanismos sociais pelos quais compreendemos o mundo; e ii) a cognição social é afetada pelo conteúdo das histórias: quando elas abordam aspetos pessoais dos personagens (por exemplo, traços de personalidade), adaptamos nossos esquemas sociais para aplicá-los às pessoas que conhecemos. Gerrig (1993, citado Batini et al., 2021) observou que os processos sociais envolvidos na compreensão de uma história (como teoria da mente, empatia, simpatia e memória social) são os mesmos que usamos para compreender o mundo real.

Face ao exposto, a partir de todas as contribuições e investigações em torno da problemática, sobre a qual temos vindo a refletir, afiançamos o pressuposto de que a leitura, e narração de histórias influencia fortemente as emoções, ajudando-nos a vivenciar, reconhecer e compreender os estados emocionais próprios e dos outros, além de aplicar essas competências socioemocionais na vida real, melhorando a nossa adaptação ao ambiente.

1.5. *Storytelling* e a leitura mediada de Literatura para a Infância

Ler e contar histórias está imiscuído na escola desde sempre. O educador/professor assume o papel de “contador de histórias” na medida que é por excelência uma forma de transmitir conceitos, valores, ideias e imagens sobre o mundo e a própria experiência humana. Consequentemente, a imersão e valorização da prática de contar histórias nos contextos de educação reflete a relevância e a magnitude que preliminarmente abordamos. A literatura para a infância, enquanto arte e veículo de mediação cultural, desempenha um papel essencial no desenvolvimento global da criança.

Duas práticas centrais para a sua vivência plena são a leitura mediada e o *storytelling*, que, embora distintas em forma, convergem na intencionalidade: aproximar a criança do universo narrativo e promover aprendizagens significativas nos planos linguístico, afetivo e social. Conforme podemos observar na tabela 2, a leitura mediada e o *storytelling* são ferramentas metodológicas que se complementam. Apesar das diferenças metodológicas, leitura mediada e *storytelling* compartilham o propósito de tornar o encontro com a literatura uma experiência afetiva, reflexiva e significativa. Ambas envolvem mediação ativa, escuta participativa, e favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, o autocontrole e a consciência social, que integram os pilares da aprendizagem socioemocional (SEL) (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2023). Ambos os conceitos envolvem a mediação entre a criança e a história, e partilham objetivos comuns como o desenvolvimento linguístico, emocional, social e cultural.

Tabela 2

A leitura mediada e o storytelling.

	Leitura Mediada	Storytelling
Base textual	Literatura escrita (álbuns, contos, etc.)	Oralidade, tradição, improvisação
Papel do adulto	Mediador e leitor	Narrador e intérprete
Envolvimento da criança	Participação ativa e reflexiva	Envolvimento emocional e imaginativo
Foco principal	Compreensão do texto e diálogo	Encantamento e transmissão oral
Finalidade comum	Desenvolvimento integral da criança	Desenvolvimento integral da criança

Fonte: produção da autora

De seguida, serão analisadas com maior pormenor as diferenças entre a leitura mediada e o *storytelling*, de modo a clarificar as especificidades de cada abordagem e os seus contributos distintos no contexto educativo.

É nos contextos educativos que se insere o conceito de *storytelling* como ferramenta pedagógica. Valença e Tostes (2019), refere-se ao uso de narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar conceitos/ideias abstratas por meio da perceção da relevância e do

alcance de tais valores e conceitos a um grupo de indivíduos, neste caso às crianças. Nesta medida, os mesmos autores apontam a valorização que o público dá à narração, participando de forma ativa e conjuntamente na construção da sua própria aprendizagem. Logo, o *storytelling* não se circunscreve à narração de histórias, já que este acontece em ambientes de aprendizagem que refletem a experiência empática com os espaços, os contextos e as relações nela desenvolvidas (Valença & Tostes, 2019). Podemos então definir *storytelling* como uma abordagem pedagógica que integra técnicas narrativas para criar experiências de aprendizagem envolventes e ricas no contexto. Ao contrário dos métodos tradicionais centrados na memorização mecânica, o *storytelling* promove o uso prático da linguagem, incentivando os alunos a expressarem-se através de cenários estruturados, mas criativos (Chen & Lee, 2020). Ao permitir que as crianças interajam com a linguagem em contextos próximos da vida real, esta metodologia contribui para o desenvolvimento da aquisição discursiva, fluência, pronúncia, prosódia e competências gerais de produção textual (Riquelme & Munita, 2011). Trata-se de uma forma expressiva e performativa de narrativa, em que o narrador recorre à voz, ao corpo e à expressividade para transmitir uma história, criando um ambiente de partilha emocional e imagética. É a arte de contar histórias, geralmente de forma oral e expressiva, muitas vezes com o uso do corpo, da voz e de elementos cénicos. Pode ou não envolver a leitura de um texto escrito, mas tem como foco principal, a performance narrativa, o envolvimento emocional e afetivo do ouvinte, a transmissão de valores culturais, morais e emocionais e implica uma interação viva entre narrador e público. (Silva, 2011; Ellis, 1997). Pesquisas demonstram que a narração oral estimula o desenvolvimento da linguagem oral, o pensamento simbólico e a capacidade de imaginar e projetar-se no lugar do outro competências essenciais para a literacia e para a aprendizagem socioemocional (Batini et al., 2018; Volpi, 2011). O uso do *storytelling* em contextos educativos tem sido associado ao fortalecimento da empatia, da escuta ativa e da compreensão emocional (Kidd & Castano, 2013).

Por outro lado, a leitura mediada refere-se à prática em que o educador/professor, atua como ponte entre o livro e a criança, promovendo o diálogo com o texto e a sua interpretação. Assumindo o conceito de “mediação”, na conceção da teoria de Vygotsky (1978, citado por Riquelme & Munita, 2011), podemos entender o mediador de leitura como um adulto que facilita os primeiros contactos das crianças com os livros, num processo onde predominam o afeto e o desenvolvimento de momentos de leitura gratificantes, acolhedores e prazerosos. A leitura mediada atribui ao mediador

um papel fundamental na ampliação das possibilidades interpretativas do texto. Cabe-lhe estabelecer pontes entre o universo ficcional e a realidade vivida, promovendo uma conexão emocional entre os ouvintes e a narrativa. Para que essa mediação seja eficaz, é essencial que o adulto prepare cuidadosamente a leitura, tendo em consideração os elementos emocionais do texto e a forma como estes podem ser transmitidos. A utilização expressiva da linguagem literária, o controlo do ritmo e das pausas, a expressividade facial e vocal, bem como os gestos e movimentos corporais, constituem ferramentas fundamentais da mediação leitora. Estes recursos funcionam como suportes (*scaffolding*) que facilitam o envolvimento afetivo e cognitivo da criança com o texto (Riquelme & Munita, 2017). Esta mediação vai além da simples descodificação da linguagem escrita: ela supõe a interação afetiva, a escuta ativa e o questionamento, sendo fundamental na construção do gosto pela leitura e no desenvolvimento de competências literárias e emocionais (Cunha, 2001; Munita, 2012).

Segundo Riquelme e Munita (2011), a leitura mediada constitui-se como uma ferramenta poderosa para a alfabetização emocional, ao permitir que as crianças explorem sentimentos, conflitos e experiências por meio da ficção. Além disso, a mediação favorece a criação de vínculos afetivos e o desenvolvimento da empatia, dado que o adulto atua como modelo leitor e facilitador de interpretações e reflexões. Esse mediador não lê apenas, mas interpreta, dialoga, questiona e estimula a criança a interagir com a narrativa, promovendo a compreensão do enredo e das emoções envolvidas, o desenvolvimento da linguagem e da escuta ativa, a criação de vínculos afetivos com o mediador e com o universo literário, e estímulo ao pensamento crítico, da criatividade e da imaginação. À semelhança do *storytelling*, uma leitura mediada eficaz é complementada com outros componentes da linguagem não-verbal (como gestos e expressões faciais) e paraverbal (como entoação, ritmo e tom de voz). Esses recursos são fundamentais para tornar a narrativa verosímil e atraente. A expressão corporal do educador/professor, os seus movimentos e gestos, ajudam a regular as ações do enredo e a traduzir os estados emocionais dos personagens: alegria, tristeza, tensão, surpresa. Tudo isso pode ser expresso de forma clara e impactante através do corpo do leitor (Riquelme & Munita, 2011). Assim sendo, entoação, tom e ritmo adequados, são cruciais para canalizar e veicular o enredo da narrativa de forma credível e envolvente. Durante a leitura mediada, é fundamental promover o pensamento divergente por meio de perguntas que estimulem a empatia, a aquisição de conceitos e a compreensão leitora. Saarni (1999) salienta que a representação simbólica da experiência emocional

permite não só comunicá-la aos outros, mas também integrá-la e refiná-la cognitivamente. Os livros com enredos ricos e personagens diversificadas, que abordem emoções básicas (alegria, tristeza, medo, surpresa, raiva) e complexas (amor, compaixão, inveja, culpa), proporcionam maiores oportunidades de aprendizagem emocional e empatia (Nikolajeva, 2013, citado por Ferreira & Silva, 2018). Cain (2015) propõe que os chamados *empathy-building books* pertençam a categorias como: 1) representação de deficiências; 2) situações de bullying; 3) diversidade cultural; 4) sociedades distópicas; 5) personagens complexas e emocionalmente apelativas. Ora, livros com conteúdo emocional significativo não apenas promovem a empatia como também favorecem a literacia. Desta maneira, Ferreira e Silva (2018) sugerem que a escolha dos livros deva assegurar um conjunto de critérios rigorosos. No sentido de trabalhar competências socioemocionais os livros devem evitar retratar resolução de conflitos por meio de violência ou vingança, não devem trivializar as emoções infantis, respeitando a relevância das emoções das crianças, não devem reforçar quaisquer estereótipos de género, étnicos ou sociais; e não devem apresentar adultos como modelos inadequados.

Em Portugal o programa *Conto Contigo*, da AKF Portugal (Ferreira & Silva, 2018), defende que os livros devem ser representativos da diversidade, respeitosos, realistas e livres de conotações ofensivas ou preconceituosas e recomendam que a seleção das obras literárias, seja orientada por uma análise crítica do conteúdo textual e visual, com particular atenção às dimensões emocionais, tanto explícitas quanto implícitas. Neste processo prévio de curadoria cabe ao mediador avaliar se a obra apresenta um conteúdo rico e inclusivo, que permita o reconhecimento de todas as crianças e respetivas famílias nos diferentes elementos da narrativa. Tal avaliação envolve a representação de diversas estruturas familiares, contextos socioculturais, estilos de vida e práticas quotidianas, bem como a rejeição de termos historicamente associados a conotações negativas, nomeadamente quando utilizados para descrever grupos étnicos ou populações específicas. É igualmente fundamental garantir a autenticidade das representações culturais, assegurando que o(a) autor(a) detenha conhecimento fundamentado e/ou vivência significativa relativamente ao contexto retratado, numa perspetiva de responsabilidade ética e consciência crítica. Deve ainda evitar-se a hierarquização entre culturas ou classes sociais, assim como representações visuais ou textuais que perpetuem estereótipos, como a associação entre grupos étnicos e condições habitacionais específicas. No que respeita ao género, importa promover a

diversidade na atribuição de papéis às personagens, superando modelos tradicionais e estereotipados. Também as ilustrações devem respeitar critérios de inclusão e diversidade, refletindo a multiplicidade de características humanas, a heterogeneidade intracultural e a complexidade dos contextos retratados, evitando imagens folclóricas ou redutoras. Tal como o texto, as imagens devem contribuir para a desconstrução de estereótipos, oferecendo representações ampliadas e respeitadoras da diversidade e das competências de indivíduos e comunidades. Para além desta análise criteriosa do material literário, é fundamental que o educador/professor se prepare cuidadosamente para o momento da leitura. Esta preparação inclui um processo de identificação e apropriação da história, que se torna mais eficaz quando este se envolve emocionalmente com a narrativa e demonstra entusiasmo na sua partilha.

A leitura torna-se, assim, um ato de mediação afetiva e intencional, potenciando a ligação entre leitor, texto e audiência (Ferreira & Silva, 2018). Paralelamente, os autores sugerem um conjunto de questões que devem ser colocadas previamente pelo educador/professor, no sentido de assegurar a sua própria preparação emocional, havendo um planeamento reflexivo que levante questões como: i) Que emoções quer despertar durante a história?; ii) Que mensagens?; iii) Está familiarizado com o contexto que a história aborda?; iv) Sente-se com confiança para dialogar sobre aspetos da história e capaz de expandir o diálogo, introduzindo novos elementos relacionados com ela? Por exemplo, se a história reflete diferentes identidades culturais, o leitor sabe dar mais informações sobre as mesmas?

Em síntese, podemos sublinhar que ambas as abordagens, leitura mediada e *storytelling*, requerem do educador/professor um posicionamento intencional e sensível. Em comum, ambas potenciam momentos de envolvimento emocional, partilha de sentidos e valorização da diversidade, desde que conduzidas com consciência crítica, preparação adequada e abertura ao diálogo.

2. Enquadramento Metodológico

Enquanto futuros educadores/professores, devemos adotar, desde o início do nosso percurso académico, uma postura reflexiva, crítica e investigativa, que nos permita compreender os contextos educativos e transformá-los de forma consciente e fundamentada.

O presente ponto apresenta as opções metodológicas que sustentam a investigação desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrando a relevância da investigação, a abordagem metodológica adotada, os princípios éticos da ação investigativa, a justificação do tema, os objetivos definidos, os contextos de intervenção, os participantes envolvidos, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados.

2.1. Importância da investigação qualitativa no processo educativo

É indiscutível a relevância que a investigação assume enquanto elemento central no desenvolvimento da prática pedagógica. Tal como afirma Reis (2018), investigar significa “conhecer e explicar os fenómenos, de forma a dar respostas às questões levantadas para a sua compreensão” (p.15). A investigação em educação exige um olhar atento, sensível e interpretativo sobre os fenómenos educativos, sendo necessário compreender a complexidade das práticas, das relações e dos significados que emergem dos contextos naturais. Neste sentido, a abordagem qualitativa constitui-se como uma via privilegiada para explorar em profundidade os processos de ensino-aprendizagem, as interações humanas e a construção subjetiva do conhecimento (Demo, 2004; Amado, 2017). Segundo Amado (2017), este tipo de investigação permite aceder às múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos no contexto educativo, favorecendo a escuta ativa e o envolvimento próximo do investigador com a realidade estudada. Por sua vez, Almeida e Freire (2008) destacam o carácter construtivista e reflexivo da investigação qualitativa, sublinhando que esta se ancora numa lógica de compreensão dos significados, valorizando o ponto de vista dos participantes e a singularidade dos contextos. Portanto, compreendemos que a abordagem qualitativa é a mais adequada à investigação desenvolvida nos diferentes contextos, uma vez que as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas inserem-se claramente neste paradigma. A investigação qualitativa permite compreender, de forma aprofundada, as dinâmicas educativas a partir da perspetiva dos participantes, valorizando a descrição rica e detalhada das interações, dos comportamentos e dos significados atribuídos às experiências vividas.

Bogdan e Biklen (2013) referem que os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.48). Segundo Amado (2017), a investigação qualitativa caracteriza-se pela atenção às particularidades dos contextos e das pessoas, procurando compreender os fenómenos “a partir da perspectiva dos próprios atores sociais” (p.15). Para este autor, a investigação qualitativa não visa generalizar resultados, mas aprofundar o conhecimento contextualizado, revelando a complexidade dos processos educativos e sociais em situações concretas. Trata-se duma abordagem que se desenvolve em contextos naturais, onde o investigador desempenha um papel ativo, interagindo com os participantes e construindo o conhecimento a partir dessa relação.

Aires (2011) complementa estas características ao enfatizar que o paradigma qualitativo se funda na valorização da complexidade dos contextos educativos, sendo particularmente eficaz para analisar práticas pedagógicas, percursos formativos e interações entre educadores, professores e crianças. O autor defende que este tipo de investigação não procura generalizações, mas sim compreensões situadas e significativas, que possam contribuir para a melhoria da prática educativa e para a transformação social. Consequentemente, esta é a abordagem neste estudo, com carácter exploratório e flexível, e sendo especialmente adequada para as situações educativas complexas, como a que experienciámos na PES. Compreendemos, deste modo, que não procuramos generalizações, mas sim compreensões situadas e significativas, que possam contribuir para a melhoria da prática educativa.

Ainda relativamente à natureza da metodologia de investigação adotada, esta aporta uma abordagem inspirada na metodologia de investigação-ação (I-A). A I-A está relacionada com uma estratégia de recolha e análise de dados, com o objetivo de promover a mudança, no que diz respeito a um problema real relativo a um determinado meio social. Tem, por isso, um carácter emancipatório. Como tal, trata-se de uma investigação com vista à transformação da realidade e à solução do problema social estudado, propondo mudanças concretas, em que o investigador se assume como parte ativa deste processo (Amado & Cardoso, 2014).

De acordo com Amado e Cardoso (2014), na área da educação, a investigação-ação tenciona essencialmente observar a realidade educativa específica e despertar a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Citado por Amado e Cardoso (2014), Coutinho, et al. (2009), apontam que a I-A também se aplica ao incentivo de atitudes e valores mais positivos em contexto escolar e promove a

formação contínua de professores para promoção da melhoria do trabalho. Logo, consideramos que a proposta de trabalho que descrevemos se harmoniza com esta abordagem, sem por isso se poder assumir como tal devido à duração temporal das intervenções nos diferentes contextos. Isto é, pese embora, em termos de estruturação e organização metodológica podemos inspirar-nos na I-A, mas o friso temporal das intervenções não permite garantir o rigor exigido.

Podemos considerar que as principais vantagens da investigação-ação são a melhoria da prática e que a finalidade não está diretamente ligada à produção de novos conhecimentos, mas sobretudo a questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de os explicar, sendo um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Coutinho, 2009; citado por Amado e Cardoso, 2014, p.188). Segundo esta perspectiva, e de modo que ocorram as mudanças necessárias na educação, é necessário o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido e segundo Coutinho e outros autores (2009, citado por Amado e Cardoso, 2014), são metas da investigação ação: melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, enquanto se procura compreender melhor respetiva prática; associar continuamente a investigação, a ação e a formação; realizar uma aproximação da mudança, conduzindo a mudança e o conhecimento; fazer dos educadores/professores protagonistas da ação. Entende-se assim que a prática investigativa realizada poderá permitir a melhoria da ação no contexto educativo.

No que diz respeito à investigação que realizámos, podemos dizer que o primeiro momento, se refere à pesquisa bibliográfica da temática a investigar e o segundo à ação onde desenvolvida em contextos de PES. Logo, a nossa investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional), refere-se então à necessidade de compreender a inteligência socioemocional nas crianças nos diferentes contextos formais de educação; a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação leva-nos a pensar o *storytelling* e a leitura mediada como ferramentas de promoção de competências socioemocionais; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caráter autoavaliativo) que será o colmatar da PES e conseqüentemente a realização do relatório de estágio onde refletimos sobre os resultados obtidos e levantamos novos questionamentos (Amado & Cardoso, 2014).

2.2. Aspetos éticos a considerar na ação investigativa

Investigar com crianças exige uma consciência ética profunda e um compromisso com os direitos humanos, com especial atenção ao bem-estar físico, emocional e psicológico dos participantes. Como sublinha Mesquita (2020), “a ética na investigação que envolve crianças está [...] intimamente relacionada com a garantia dos seus direitos” (p.78). Nesta linha, a relação que procuramos estabelecer com as crianças enquanto investigadores baseou-se na confiança mútua, no respeito pela sua dignidade e na escuta das suas vozes, interesses e experiências.

Posto isto, o consentimento informado (*vide* anexo 1), a confidencialidade e o anonimato dos participantes é, pois, inegociável. Assim, informamos previamente os participantes, e os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, prestando os esclarecimentos necessários, no início e ao longo de todo o processo de investigação. Antes do início da recolha de dados, foram solicitadas e obtidas as devidas autorizações institucionais e, dos encarregados de educação, bem como das próprias crianças, ajustando-se a linguagem ao nível de desenvolvimento e compreensão de cada grupo. Isto implicou a construção de um ambiente de escuta, respeito e reciprocidade, onde a criança é reconhecida como produtora de saber e capaz de expressar as suas opiniões e interpretações sobre o mundo. A confidencialidade e o anonimato dos participantes foram assegurados através da omissão da identidade (nomes) e da atribuição de códigos alfanuméricos (C1, C2, C3...) tanto para as crianças como para os contextos e profissionais envolvidos. A divulgação de registos fotográficos foi feita exclusivamente sobre as produções das crianças ou sobre momentos pedagógicos em que a identidade dos participantes não fosse revelada, em conformidade com os princípios da proteção de dados.

2.3. Enquadramento da ação investigativa: questão problema e objetivos

A partir da pesquisa bibliográfica confirmou-se a relevância da SEL na escola, sustentado pelo Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE, 2015), que sublinha

A Escola desempenha um papel fundamental na formação global de crianças e jovens e, em complementaridade à aprendizagem escolar, ensina a estabelecer relações interpessoais significativas e positivas, a gerir emoções e a adotar um estilo de vida saudável. É, por isso, um setting importante para o desenvolvimento socioemocional e a saúde mental. Como tal, tem merecido a

atenção de investigadores cujas pesquisas têm vindo a revelar forte relação entre o ambiente escolar e o bem-estar emocional da comunidade educativa. (p.13)

Logo as competências socioemocionais estando intrincadas na construção da formação da criança não podem ser deixadas ao acaso. Em particular, nas escolas, poderemos melhorar as competências socioemocionais das crianças através da literatura para a infância. Com este relatório procuramos avaliar a integração entre leitura mediada e a prática do *storytelling* como uma abordagem pedagógica potencialmente eficaz no âmbito da educação literária e da promoção da literacia emocional. Partimos do pressuposto que, ambas as estratégias favorecem uma relação significativa da criança com a linguagem literária, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais à vivência em comunidade.

Para orientar o presente estudo, foram inicialmente formuladas algumas questões que orientam a investigação: Como poderá a literatura para a infância ser um meio auxiliar no desenvolvimento das competências socioemocionais (CSE) nas crianças? Quais as componentes das CSE que melhor se podem estimular e desenvolver através da literatura em contextos formais de educação? E como pode o educador/professor ajudar as crianças a desenvolver as suas CSE por meio das histórias para a infância?

A partir destas questões, foram delineados os seguintes objetivos que nortearam o estudo i) avaliar e compreender as componentes das CSE nas crianças; ii) fomentar o desenvolvimento da CSE das crianças em contextos formais de educação; iii) explorar livros para a infância como instrumento de auxílio do desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças; iv) implementar momentos de *storytelling* e de leitura mediada em contextos formais de educação.

2.4. Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, estando intrinsecamente relacionado com um referencial no qual o investigador se pauta representa igualmente um posicionamento em termos de valores do mesmo. Simultaneamente, a seleção das técnicas de recolha de dados depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo, bem como com a natureza de investigação (Coutinho, 2020).

Passamos a descrever as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Observação: O propósito desta técnica é de não influenciar o ambiente, mantendo-o mais natural possível, de modo que os dados recolhidos sejam o mais

fidedigno e aproximado à realidade, e não forjados pela presença do investigador, pois, ao saber que estão a ser estudados, as crianças (neste caso particular) tendem a reagir de forma diferente. Torna-se fulcral uma relação de confiança entre o grupo a ser estudado e o investigador, de forma que o observador seja capaz de recolher, compreender e intervir nos diversos contextos na qual o grupo se move. Porém, a observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. A possibilidade de vir a clarificar aspetos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excecional face a outras técnicas de investigação (Correia, 1999, citado por Ferreira 2021). Esta abordagem reflete o interesse que o investigador possui na dinâmica de um determinado grupo no seu meio natural, permite, ainda, o acesso a informação aprofundada e genuína, que não seria possível obter através de recolha de respostas a questões colocadas. Para fornecer uma perspetiva holística e inata das matérias a serem estudadas, esta técnica de investigação permitiu-nos selecionar alguns instrumentos de recolha fundamentais para documentar as práticas (Mónico, Alferes, Castro, & Parreira, 2017), tal como veremos a seguir.

Notas de Campo: A nota de campo surge como instrumento importante na observação participante, evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador. Segundo Esteves (2008, citado por Ferreira 2021), as notas de campo devem incluir registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto. A finalidade das notas de campo é registar o observado, respeitando na íntegra o que foi realizado e comentado, de modo que a situação, por esquecimento, não sofra alterações. As notas de campo incluem, ainda, interpretações, questionamentos, perceções, sentimentos, ideias que ocorrem no decorrer da observação. Desta maneira, forma de realizar o levantamento dos dados vai depender igualmente da situação específica do observador. Torna-se pertinente ao iniciar o registo das notas de campo indicar o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração, como também deixar uma margem para compreensão e observações gerais. É ainda fundamental a organização dos campos, uma vez que recolhe informações descritas, as falas, as citações e as observações pessoais do observador. Foram as notas de campo que nos permitiram desenvolver as planificações, nomeadamente a partir de incidentes críticos, bem como aferir o conhecimento prévio que as crianças possuíam,

ou das dúvidas e questões que colocaram ao longo das intervenções. As notas de campo também garantiram o registo das intervenções das crianças ao longo da leitura mediada.

Registos Fotográficos: Atualmente, as novas tecnologias possibilitam o recurso à fotografia de forma que sejam frequente os professores a recorrerem a este instrumento como meio de recolha de dados, uma vez que as fotografias, em geral, “sobrevivem após o desaparecimento físico do referente que as originou: são os elos documentais e afetivos que perpetuam a memória” (Soares & Suzuki, 2009, citado por Ferreira, 2021, p. 74). É possível aferir que a fotografia permite registar um determinado momento numa imagem, através da perspetiva do fotógrafo. Tendo em conta o mencionado, as imagens registadas não só têm como finalidade o registo das elaborações artísticas realizadas pelos alunos, como também documentar informação visual que permita, mais tarde, uma adequada análise. Do ponto de vista conceptual, Monteiro (2006) afirma que a fotografia é um recorte do real. Assim sendo é, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. E neste sentido, as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, que durante a realização das atividades, permite ser possível reconhecer as imagens como uma prova essencial e verídica do vivenciado. Desta forma, ao longo das intervenções fomos fazendo o registo das produções das crianças, das suas ações e respostas comportamentais. Todavia, tendo em consideração os aspetos éticos da proteção de dados, as fotografias registaram expressões faciais de alegria, surpresa, raiva, etc, que não podemos apresentar, mas que resultam num registo que nos permite fazer uma descrição mais detalhada dos momentos, e poder a partir destas realizar interpretações e leituras para a investigação.

Produções das Crianças: As produções das crianças foram igualmente consideradas como um instrumento significativo de recolha de dados, na medida em que permitem aceder às representações simbólicas e afetivas das experiências vividas pelas crianças. De acordo com Sá, Costa e Moreira (2021), as produções das crianças são instrumentos particularmente ricos na investigação em educação, pois revelam não apenas o nível de envolvimento dos participantes, mas também o impacto emocional, social e cognitivo das práticas pedagógicas. Neste estudo, essas produções, como por exemplo, desenhos, dramatizações, diálogos e outras expressões espontâneas, surgiram como manifestações autênticas da forma como cada criança experienciou a leitura mediada e atribuiu sentido às histórias partilhadas em grupo. Como salientam Silva et

al. (2016), é fundamental reconhecer a criança como um ser único, com formas próprias de aprender, comunicar e representar o mundo.

Assim, ao proporcionar momentos em que as crianças puderam expressar livremente os seus sentimentos, ideias e compreensões, foi possível recolher dados relevantes para a análise qualitativa e interpretativa da investigação. As produções foram analisadas de forma integrada com as notas de campo, permitindo uma triangulação que enriqueceu a compreensão dos fenómenos observados e contribuiu para a validação interna dos resultados.

Grelha de Observação: Para a avaliação das competências socioemocionais no contexto deste estudo, foi utilizada a **Grelha de Observação – Competências Socioemocionais**, adaptada a partir do modelo SEL (Social and Emotional Learning) da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Este instrumento teve como finalidade observar e registar, de forma sistemática, a manifestação de comportamentos associados às competências socioemocionais das crianças. A sua utilização adequada exigiu um processo prévio de construção ou adaptação criteriosa, definição clara dos indicadores e formação dos observadores, garantindo assim a qualidade e relevância dos dados recolhidos para os objetivos da investigação.

No presente estudo, este instrumento foi utilizado em dois contextos específicos, a designar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo recolher dados objetivos que contribuiriam significativamente para as reflexões posteriores sobre aspetos considerados relevantes no âmbito da investigação. Foi aplicada em dois momentos diferentes, o primeiro antes e o segundo depois, das Experiências de Aprendizagem (EA) na EPE, e das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) no 1º CEB. Isto é, antes e depois da implementação das sessões de storytelling/leitura mediada, e depois.

A grelha não foi aplicada em contexto de creche, uma vez que, tivemos como limitação o tempo relativamente reduzido destinado à implementação da intervenção. A mesma está organizada em cinco domínios fundamentais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões. Cada uma destas dimensões é acompanhada de uma descrição conceitual e de um conjunto de quatro indicadores comportamentais específicos, que orientam a observação direta dos participantes. Para a cotação dos comportamentos observados, utilizou-se

uma escala ordinal de frequência, com os seguintes valores: 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (algumas vezes), 4 (muitas vezes) e 5 (sempre). Esta escala permite avaliar o grau de consistência com que os comportamentos desejados são apresentados, conferindo ao instrumento uma componente quantitativa que possibilita posteriores análises estatísticas e comparações entre participantes ou momentos avaliativos.

Segundo Tuckman (2005), as grelhas de observação são “dispositivos usados pelo observador para resumir juízos de valor atribuídos à atividade observada ou comportamento” (p. 288). Esta definição destaca a função essencial das grelhas como organizadoras e sintetizadoras da informação recolhida, orientando a análise dos dados com base em critérios previamente definidos. Através da definição clara de categorias e indicadores de observação, as grelhas promovem consistência, fiabilidade e comparabilidade dos dados ao longo do tempo ou entre diferentes grupos.

Desta maneira, aplicamos a grelha de observação em dois momentos diferentes, antes da implementação das sessões de storytelling/leitura mediada, e depois.

3. Caraterização dos contextos educativos

Apresentamos neste momento elementos que enriquecem a compreensão do trabalho desenvolvido, com especial enfoque nas instituições e nos grupos de crianças que nos acolheram ao longo dos diferentes da PES. A organização do conteúdo encontra-se estruturada em três itens, correspondentes à creche, à EPE e ao 1.º CEB. Para cada um destes contextos, procedemos à contextualização da instituição, à caracterização do grupo de crianças, à descrição da organização temporal e à análise das características do espaço educativo. As informações institucionais mais detalhadas, relativas aos projetos pedagógicos e curriculares, à visão, missão e valores, foram gentilmente partilhadas pelas educadoras/professoras cooperantes.

3.1. Caraterização do Contexto Educativo da Creche

3.1.1. Caraterização da instituição

A PES desenvolveu-se numa creche privada com fins lucrativos, em Penafiel. A instituição tem sala de berçário, sala de 1 ano (crianças entre 12 e 18 meses), sala de transição (crianças entre 18 e 24 meses) e sala dos 2 anos (crianças dos 24 aos 36 meses). Tem também um refeitório, espaço exterior e centro de estudos. Todo o edifício é rodeado por um espaço destinado ao recreio, que limita a área escolar do meio circundante, através de gradeamentos e pequenos muros. Todavia a sala onde se realizou a PES tem um espaço exterior para uso exclusivo o que permitiu quer o desenvolvimento de atividades, quer a organização de materiais nesse mesmo local.

No que diz respeito à equipa educativa da creche, esta é constituída por três educadoras de infância, distribuídas pelas três salas existentes apoiadas por quatro Técnicas de Ação Educativa, cuja função é assegurar o bom funcionamento da instituição, bem como apoiar, sempre que necessário, as salas ou os grupos de crianças. De acordo com a recolha de dados (conversas informais realizadas à educadora cooperante e observação naturalista) pode referir-se que existe entreajuda e partilha entre toda a equipa pedagógica. Estas partilham e trocam ideias de propostas educativas, existindo articulação entre todas as salas, quer em momentos planeados pontualmente, quer em vivências espontâneas de partilha de projetos.

3.1.2. Caraterização do espaço educativo

No que concerne ao espaço onde as crianças crescem, interagem e se desenvolvem deve no seu âmago ser um espaço de bem-estar e segurança, assim o

contexto da creche assegura esta mesma essência. A organização deste mesmo espaço proporciona experiências gratificantes e enriquecedoras e é na organização intencional do espaço da sala que o educador cria áreas diferenciadas de forma a proporcionar espaços aprazíveis e estimulantes (Post & Hohmann, 2011).

A sala de actividades encontra-se dividida em áreas de aprendizagem que não estão identificadas formalmente, pelo que a escolha das brincadeiras livres acontece de forma natural sem classificação formal das áreas. Consequentemente, as crianças fluem ao longo da sala podendo transitar de espaços e de materiais livremente, dando-lhes significados e adaptando-se de acordo com os seus interesses. Ainda assim, na sala de actividades podemos identificar áreas diferenciadas, cada uma com as suas intenções: a área do tapete/reunião, a área da casa, a área da garagem/transportes, a área da mesa e a área da biblioteca. A área do tapete/reunião, é onde as crianças se reúnem em grande grupo para partilhar experiências, conversar sobre diversos assuntos, contar histórias, cantar e realizar jogos. Neste espaço consegue-se ter um contacto mais próximo com cada criança, e estas aprendem a manterem-se em silêncio, a escutar o adulto e as outras crianças, assim como desenvolvem a sua comunicação. De sublinhar que este tapete é frequentemente arrumado (inclusive pelas crianças) para dar lugar a um espaço vazio em que se podem desenvolver outras actividades. Na área da casa, as crianças podem desenvolver o jogo simbólico, representação de diferentes papéis sociais, uma vez que contém materiais e objetos do quotidiano: cozinha, mercearia, roupas, bonecos, alimentos, entre outros, que incentivam a criatividade das crianças. Trata-se de um espaço que facilita a expressão oral, a negociação e a gestão de conflitos. A área da garagem e transportes é montada quando as crianças pretendem brincar com estes materiais. Aqui promovem o espírito de equipa, de iniciativa, o aperfeiçoamento de destrezas e a aquisição de noções de espaço, tempo, velocidade, entre outras. A área da mesa, encontra-se sempre disponível para que as crianças a possam usar livremente, pelo que habitualmente procuram a mesa para realizarem desenhos/pinturas com diferentes materiais, exploração de plasticina/pasta de gesso entre outros. Evidenciam-se as possibilidades que esta área permite em termos da expressividade artística e plástica das crianças, uma vez que permite o livre acesso das crianças a telas e tintas. Potencia também a livre exploração e manipulação de materiais plásticos e o contacto com diferentes técnicas plásticas, resultando num produto final. Simultaneamente, esta mesa, bem como o tapete, servem de lugar a construções tridimensionais através do uso de legos e materiais de encaixe, que permite a atividade de classificação, comparação e

de ordenação e em alguns jogos, as crianças aprendem a ganhar e a perder, e conseqüentemente a lidar com a frustração, podendo experimentar formas de negociação e auto regulação emocional. Finalmente, a área da biblioteca tem disponíveis vários livros, podendo as crianças manuseá-los livremente com ou sem orientação do adulto, assegurando uma sensibilização e familiarização com a palavra escrita, as ilustrações e podendo iniciar de forma lúdica e espontânea permitindo-lhes uma abordagem à escrita. Em termos gerais a sala de atividades não é muito espaçosa, mas a sua organização permite que haja um amplo espaço central que garante às crianças uma maior sensação de espaço e liberdade. O espaço encontra-se bem organizado e funcional, permanecendo amplo e sem barreiras, o que facilita e ajuda na movimentação e brincadeiras por toda sala de forma espontânea, plural e segura. Por conseguinte, a organização do espaço não é permanente e adapta-se quer às atividades propostas ao longo do ano, quer aos diversos projetos a decorrer. Simultaneamente, a excelente iluminação natural garante bem-estar e claridade, em grande medida devido à porta de vidro que dá acesso ao exterior, este espaço é de uso exclusivo da sala. Logo, frequentemente, a sala estende-se para o espaço exterior, situação que agrada as crianças e lhes permite transportar os materiais da sala para o exterior, dando-lhes novos sentidos e significados. O espaço exterior é em cimento e apresenta dimensões razoáveis, todavia ainda não possui pavimento de borracha flexível para maior segurança nas quedas. Apresenta uma orientação voltada a poente, tendo maior exposição solar durante o fim de tarde. Está virado para a rua principal, mas dado ser pouco movimentada e não haver ruído perturbador. O recreio possui equipamentos lúdicos, tais como: triciclos, pórticos e construções multifunções e bolas. Nas observações realizadas, a educadora cooperante permite a livre exploração pelo espaço exterior, não impondo limites às crianças a determinados espaços ou brincadeiras. Relativamente aos objetos e materiais presentes na sala de atividades, estes encontram-se ao alcance das crianças e são variados, seguros e têm em conta o interesse das mesmas. Estes materiais oferecem uma grande diversidade de oportunidades de exploração e conseqüentemente são potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Todavia, ao longo da observação e avaliação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche (ITERS), e dos momentos de reflexão com a educadora, foram desenvolvidos alguns materiais que garantissem uma maior diversidade e variedade cultural, étnica e social. Nas paredes da sala estão expostas produções realizadas pelas crianças e registos de vários momentos do grupo, que vão sendo trocados com o surgimento de outros mais recentes. Este espaço tem o

nome de galeria. As paredes funcionam, assim, como um meio de comunicação entre o que ocorre diariamente na sala de aula, as famílias e a restante equipa educativa. Simultaneamente, a exposição dos trabalhos das crianças garante a possibilidade de as crianças identificarem as suas conquistas, promove a recontagem dos acontecimentos, fortalece a autoconfiança e assegura a participação de todos numa atividade individual e simultaneamente coletiva. Em suma, e considerando que as áreas da sala de atividades são territórios plurais de vida onde as crianças crescem e se desenvolvem, nunca estão “terminados” havendo sempre lugar e espaços para se transformarem. Porém, é incontornável que garantam às crianças oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, temos propostas de melhoria apontados pela ITERS, mas na certeza de que se trata de um processo sinérgico e metamórfico, e que nunca se encerrará, uma vez que, tratando-se de um espaço de prazer, alegria, segurança e desafio é mutável e as suas transformações serão, quiçá, intermináveis.

3.1.3. Caracterização do tempo educativo

Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana de acordo com as preferências e motivações das crianças. Assim, a organização da rotina assume um papel preponderante na organização do quotidiano, permitindo que as crianças consigam antecipar acontecimentos, sequenciar o dia, adquirir noções temporais e estruturar as atividades do dia. Torna-se então premente que as crianças conheçam a rotina do grupo para que possam integrar as suas rotinas pessoais, considerando que o domínio das rotinas, estrutura e assegura que a criança consegue orientar a sua ação. Consequentemente, antecipa as atividades dos diferentes momentos do dia, promove o planeamento das suas ações em termos de autonomia e independência e promove comportamentos mais tranquilos e seguros por parte das crianças, o que as vai ajudar e tranquilizar (Cordeiro, 2012). Apesar dos tempos pedagógicos assumirem ritmos diversos tendo em consideração os ritmos da criança individual e os ritmos do grupo, pode-se identificar uma rotina diária que vai sendo assumida como espinha dorsal do dia. O dia do grupo inicia-se às 9h com o acolhimento na sala de atividades, marcado por uma música de saudação às crianças. À medida que vão chegando, integram-se neste momento dinâmico, cheio de expressividade e afeto entre crianças e adultos. Após a reunião do grupo, é apresentada uma nova atividade ou material, seguida de um momento de exploração livre. Por volta das 10h40, vão para o recreio durante 20 a 30 minutos. Ao regressar, envolvem-se em atividades livres e espontâneas, seguidas da

arrumação da sala e preparação para a sesta, que começa às 11h45. Às 12h, almoçam e, depois, dormem até às 15h. Conforme vão acordando, fazem a higiene e lanche, respeitando o ritmo individual de cada criança. Mais tarde, reúnem-se na manta para rever o dia e preparar o regresso a casa. Após a higiene e arrumação dos pertences, às 17h30 descem para a sala de transição, onde se realizam os prolongamentos. A maioria das crianças é, no entanto, recolhida até às 17h, não permanecendo demasiadas horas na creche. No contexto de PES, a educadora cooperante realizou atividades em grande grupo, e em pequenos grupos, tendo estes assumindo formas e dimensões diferentes ao longo das semanas. Face ao exposto, foram estas oportunidades sociais que levantaram preocupações e evidenciaram desafios para o projeto desenhado e implementado no contexto das práticas que se descrevem neste relatório. Uma vez que, os conflitos sociais e a gestão da frustração foram parâmetros que emergiram destas mesmas interações.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), as atividades em grande grupo, são ocasiões em que o adulto reúne com o grupo completo de crianças para discutir, refletir, informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias. Nestes momentos em grande grupo, as crianças podem participar ativamente, dando a sua opinião ou sugestão, e, desta forma, o educador pode observar cada criança como participante, sendo esta vista como pessoa com agência (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Em relação às atividades em pequeno grupo, servem como ferramenta em que o educador pode recorrer para observar os comportamentos das crianças, tentando compreender quais as suas fragilidades, potencialidades, necessidades e interesses, guiando a sua ação de forma a responder a essas questões. Assume-se a criança como ativa e participante na construção do seu próprio conhecimento cooperativo.

3.1.4. Caraterização do grupo de crianças

Partindo do pressuposto de que cada criança é única e que quando chega à creche traz consigo um manancial de experiências sociais que se iniciam na família, à entrada na creche iniciam uma viagem na construção de um *eu* social magnífico.

No que diz respeito às características gerais do grupo de crianças, o grupo onde se realizou a PES, é constituído por 15 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, todas com idades compreendidas dos 24 aos 36 meses. Esta faixa etária, corresponde a uma fase fundamental do desenvolvimento infantil, marcada por intensas

transformações cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Neste período, a criança começa a afirmar-se como sujeito de ação e expressão, alargando progressivamente a sua autonomia e capacidades de interação com o mundo. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, de notar que duas crianças têm progenitores de origem brasileira e angolana.

No início do ano letivo, quatro crianças integraram o grupo pela primeira vez, sendo necessário estabelecer uma relação de confiança e segurança estando a educadora cooperante mais atenta e disponível para elas. Atualmente, é possível observar que as crianças estão integradas na medida em que desenvolveram sentido de pertença ao grupo, reconhecem os pares e interagem livremente, quer com pares, quer com o espaço educativo. Podemos observar que o grupo apresenta, em termos gerais, grande espírito de ajuda e cooperação, principalmente com as crianças que estão a frequentar pela primeira vez a creche ou que são mais introvertidas, revelando assim um sentido de grupo inclusivo e democrata. Trata-se de um grupo envolvido, cooperativo e interativo entre pares, com relações positivas, afetivas e socialmente adequadas. É um grupo de crianças curiosas, interessadas, empenhadas, comunicativas e participativas, características que se evidenciaram durante a observação, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento socioemocional, uma vez que promovem a construção da identidade, fortalecem os vínculos afetivos e favorecem a aprendizagem de competências essenciais para a convivência e a autorregulação emocional. A mais-valia destas crianças é seguramente a curiosidade e a disponibilidade afetiva para coisas novas e diferentes, aguardando com entusiasmo os “jogos da Ana”. Considera-se que, esta característica do grupo é sustentada e alimentada pela liberdade de iniciativa que a equipa educativa concede às crianças, deixando que a exploração seja feita muito a partir da organização do ambiente educativo, respeitando-se plenamente os direitos das crianças enquanto atores sociais e agentes ativos no seu processo de aprendizagem, enfim agentes poderosos com voz. Relativamente às preferências das crianças em termos de áreas, destacamos um maior interesse pelas áreas da casa e dos materiais de fim aberto. Estas escolhas estão claramente alinhadas com a fase do desenvolvimento em que se encontram, na medida em que ocorre uma emergência do pensamento simbólico, possibilitando à criança representar mentalmente objetos, ações e situações, mesmo na sua ausência. Este avanço manifesta-se através da linguagem, do jogo simbólico (faz-de-conta), da imitação diferida e do início da função simbólica (Piaget, 1975).

Paralelamente, puderam-se observar algumas fragilidades que potenciaram a planificação das atividades desenvolvidas no projeto de PES. Sendo que em termos das competências socioemocionais, sublinham-se as dificuldades em gerir conflitos, identificar as emoções próprias e dos outros e dificuldades em respeitar o outro (e.g. esperar pela vez). Simultaneamente a educadora cooperante demonstrou preocupação com alguns aspetos em termos da autonomia das crianças, nomeadamente no vestir e despir, controlo esfíncteriano e tomada de decisão autónoma. De referir, que estas dificuldades evidenciam que ainda necessitam da mediação do adulto. Nesta etapa integra-se no estágio do personalismo, que se inicia por volta dos 2 anos e se prolonga até aos 6. A criança afirma-se enquanto sujeito individual, sendo frequente a expressão da contrariedade, das birras e da busca de autonomia, um processo designado por Wallon (1969) como fase de oposição. Este comportamento reflete o desenvolvimento do eu psíquico, o desejo de se distinguir do outro e de controlar o próprio corpo e vontade. Simultaneamente, a emoção mantém um papel central na organização do comportamento infantil. A linguagem emocional da criança ganha sofisticação, e a imitação continua a ser um mecanismo essencial de aprendizagem, reforçando a importância da interação social e da relação com o adulto.

Na PES, este enquadramento reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o vínculo afetivo, a mediação responsiva do adulto e a criação de contextos que promovam a expressão emocional e a autoafirmação, essenciais para a construção de uma identidade

3.2. Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar

3.2.1. Caracterização da instituição

A instituição que nos acolheu no âmbito da EPE foi um Centro Escolar na área Metropolitana do Porto. O agrupamento apresenta o projeto pedagógico como um guia orientador e tem como missão assumir como princípio fundamental a prestação de um serviço público, bem como contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, tendo como meta final a formação de cidadãos europeus, dotados de valores estruturantes e de competências que se concretizem no sucesso de um percurso profissional e pessoal. No que concerne aos valores destacam-se três pilares a designar: sucesso educativo, escola inclusiva e cidadania ativa. O Projeto Educativo assume, tal como definido no PASEO,

que todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura do agrupamento, de acordo com os princípios orientadores, a responsabilidade e integridade, a excelência e exigência, a liberdade, a cidadania e participação e a curiosidade, reflexão e inovação (Projeto Educativo do AELM 2022-2025, p.5).

A leitura e aprofundamento do projeto educativo da escola, permite que tomemos consciência dos seus constrangimentos e das suas potencialidades. Os constrangimentos referem-se aos normativos legais, à progressiva desvalorização do poder e potencial das escolas, à perda de autonomia financeira da escola, à débil situação sócio económica das famílias, à falta de pessoal não docente e à necessidade de equipas multidisciplinares de apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas famílias. No que concerne às potencialidades há uma comunidade escolar com desejo de mudança, assumindo foco nos alunos e nas suas aprendizagens e num progressivo envolvimento das famílias na escola e nas suas dinâmicas.

Relativamente ao Centro Escolar, este encontra-se na região nordeste do concelho numa zona industrial muito ruralizada, estando na confluência com o concelho da Trofa. É pobremente coberta por redes de transporte, redes de serviços e comércio. Atualmente tem três ofertas educativas, sendo elas a creche (da responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia), EPE (2 salas) e 1.º CEB (4 salas). É um edifício que apresenta instalações adequadas, espaço exterior e refeitório (partilhada com todas as valências). A instituição funciona das 7h45 às 19h15. A componente letiva decorre entre as 9h00 e as 12h10, e das 13h30 às 15h30, sempre com a educadora titular. Fora desses horários (7h45–9h00, 12h10–13h30 e 16h00–19h15), realizam-se atividades de apoio à família, acompanhadas por assistentes operacionais, sem supervisão direta da educadora. O espaço exterior tem um escorrega, um sobe e desce e uma área de campo com balizas e fechado, que é usado em dias específicos por cada uma das turmas da educação básica. À volta de todo o espaço escolar existe uma zona cimentada onde as crianças podem circular livremente e existe uma zona ajardinada com árvores, mas num plano inclinado que não garante a segurança das crianças, razão pela qual este espaço está lhes está interdito. O espaço interior tem uma área ampla na entrada, onde estão expostos alguns trabalhos das crianças, uma sala dos professores, uma instalação sanitária para os adultos, duas instalações sanitárias para as crianças (uma para cada sexo), e uma instalação sanitária adaptada a pessoas com deficiência. Ao longo do corredor é visível a exposição dos trabalhos das crianças de todas as salas, de acordo

com uma temática previamente estipulada e de acordo com o calendário anual de atividades. No fim do corredor, há uma biblioteca escolar onde se encontram livros para as crianças, que podem ser requisitados e levados para casa. O refeitório é amplo e as mesas encontram-se organizadas de forma a atribuir a cada sala as mesas correspondentes. Este espaço é utilizado para os almoços, sendo que os lanches da manhã e da tarde acontecem dentro da sala de atividades. Este espaço é também utilizado para a realização de atividades culturais e recreativos e para as atividades da componente de apoio à família.

3.2.2. Caracterização do espaço educativo

A observação da sala de educação pré-escolar permitiu analisar a organização do espaço educativo à luz das OCEPE destacando-se a intencionalidade educativa, a valorização da autonomia da criança e a criação de um ambiente promotor de aprendizagens significativas. As OCEPE sublinham a importância do ambiente como “terceiro educador”, reconhecendo que a organização do espaço físico e a seleção de materiais têm um papel fundamental na promoção do desenvolvimento global das crianças (Silva et al., 2016). Nesta linha de pensamento, Silva et al. (2016) afirmam que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 26).

A sala era ampla com forma retangular e muita luz natural fornecida pelas janelas de grandes dimensões, com estores, e voltadas para o espaço exterior. No centro da sala estavam dispostas cinco mesas com cadeiras para cada criança, adequadas ao seu tamanho. Ao longo das paredes distribuía-se áreas para que brincassem livremente, nomeadamente, a área do faz-de-conta, a área dos jogos de mesa e de chão, a área das artes e a área de reunião. A disposição dos espaços revelava uma clara intenção pedagógica, promovendo a diversidade de experiências e respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Todavia, e num sentido de melhoria permanente, a disposição das áreas foi alvo de discussão e reflexão que deu lugar a mudanças e a uma reestruturação significativa das mesmas. Simultaneamente, a pedido da educadora, procuramos realizar uma análise do contexto educativo de uma sala de educação pré-escolar, que foi realizada com base na escala ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), privilegiando os itens relativos ao espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, atividades, interações e estrutura do programa. A observação permitiu

compreender a forma como a organização do espaço e a seleção de materiais contribuem para a qualidade das experiências das crianças e para a promoção de aprendizagens significativas (Harms et. al, 1998). Relativamente ao espaço e mobiliário, a sala observada apresentava-se ampla, funcional e bem iluminada, com ventilação adequada e aquecimento central, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor. A disposição física do espaço favorecia a livre circulação e a realização de diferentes tipos de atividades, demonstrando intencionalidade na criação de um ambiente pedagógico promotor da autonomia e do bem-estar infantil. Tal como defende Kishimoto (2007), o espaço é um elemento fundamental da pedagogia da infância, devendo ser organizado de forma a estimular a interação, o movimento e a curiosidade natural das crianças. O mobiliário da sala era adequado à estatura e às necessidades das crianças, encontrando-se em bom estado de conservação e organizado de forma a promover a acessibilidade aos materiais. Foram observados armários com lápis, folhas, pincéis e outros recursos, todos disponíveis ao nível das crianças, o que reforça práticas educativas centradas na autonomia e na participação ativa. Identificou-se a necessidade de criar um espaço de “sossego”, com elementos de conforto, tais como colchão, biombo, almofadas ou tapetes, que poderiam facilitar a realização de atividades mais calmas, isoladas e separadas do grande grupo. Este “novo” espaço, favoreceu o bem-estar, a autorregulação emocional e a segurança afetiva de algumas crianças, promovendo momentos de descanso, introspeção ou afastamento temporário do grupo. De acordo com as OCEPE (Silva, et al. 2016), “a organização do espaço deve permitir momentos de atividade e de acalmia, de grupo e individuais, respeitando as diferentes necessidades das crianças” (p.25). Essa recomendação reforça que espaços de calma não são apenas benéficos, mas essenciais para o equilíbrio do ambiente educativo e para o desenvolvimento integral da criança. Na área do faz-de-conta, destacou-se a presença de bonecas com diferentes tons de pele, roupas e utensílios representativos de diferentes culturas, elementos que promovem a diversidade e a inclusão. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), a presença de materiais culturalmente diversos nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para o respeito pelas diferenças. A área da biblioteca apresentava uma seleção variada de livros dispostos ao nível das crianças, acompanhado de sofás, tapete e uma mesa, criando um ambiente acolhedor e propício à leitura. Observou-se a utilização espontânea dos livros pelas crianças, bem como a dramatização de histórias com fantoches e o reconto entre pares, práticas que favorecem o desenvolvimento da

linguagem, do pensamento narrativo e da imaginação. De acordo com Silva et al. (2016), estes ambientes promovem o gosto pela leitura e contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais. A área da escrita incluía materiais gráficos, letras móveis, cartões com nomes das crianças e um quadro, permitindo experiências iniciais como a abordagem à escrita e promovendo a apropriação progressiva do código alfabético. Este tipo de exploração gráfica é essencial para o desenvolvimento da literacia emergente, promovendo a consciência fonológica e a motricidade fina. A área das construções encontrava-se bem equipada com blocos, pistas de carros, ferramentas e materiais de manipulação, incentivando a motricidade fina, o raciocínio lógico e o trabalho cooperativo. Contudo, registou-se a ausência de materiais para exploração sensorial com areia ou água, elementos importantes para a construção de noções físicas e para a estimulação sensorial. Mata (2008) refere que as experiências sensoriais são essenciais ao desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes relacionar-se de forma autónoma e significativa com o meio envolvente. A área da pintura dispunha de cavalete, pinceis, tintas de várias cores, folhas e tesouras, permitindo a expressão artística livre e o desenvolvimento da criatividade. Contudo, constatou-se a ausência de materiais para expressão musical e de atividades de movimento, áreas igualmente valorizadas pelas OCEPE (Silva et al., 2016) no âmbito da Expressão e Comunicação, nomeadamente nas linguagens artísticas. Por fim, na área da reunião existia um mapa das presenças em que as crianças todos os dias marcavam a sua presença ou, se faltava alguém. Além disso, tinham também a função de identificar o dia no calendário mensal e registar o estado do tempo. Cada criança procedia ao registo da sua presença, e uma criança escolhida aleatoriamente, registava as faltas. Diariamente procedia-se à contagem dos presentes e dos ausentes, do estado do tempo e da atividade planificada para o dia. Estas rotinas e responsabilidades além de serem prazerosas permitem às crianças desenvolver a autonomia. Como referido por Mazet e Stoleru (2003) a realização de tarefas no quotidiano permite às crianças estruturar e organizar os seus pensamentos, o que conduz a uma maior autonomia. A estrutura do programa refletia uma organização flexível, centrada na criança, com oportunidades diversificadas de escolha e de envolvimento ativo. A intencionalidade pedagógica era visível na seleção dos materiais e na configuração dos espaços, respeitando os interesses e curiosidades das crianças. Esta abordagem encontra-se em consonância com os pressupostos do currículo emergente, tal como proposto por Oliveira-Formosinho (2007), onde a criança é vista como protagonista do

seu processo de aprendizagem, sendo o educador um mediador que escuta, observa e documenta as experiências vividas no cotidiano educativo. Em síntese, a sala de atividades revela um ambiente educativo de qualidade, estruturado segundo princípios de intencionalidade pedagógica, inclusão, respeito pela diversidade e promoção da autonomia. A organização do espaço, a acessibilidade dos materiais e a diversidade das áreas permitem experiências significativas e plurais, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças em todas as suas dimensões – cognitiva, emocional, motora, social e simbólica.

3.2.3. Caracterização do tempo educativo

Para um desenvolvimento harmonioso e seguro, é essencial que o cotidiano das crianças em contexto de educação pré-escolar seja estruturado com base em rotinas consistentes e previsíveis. Segundo Cordeiro (2012), citado por Eichmann (2014), “a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza” (p. 40). Esta previsibilidade do dia-a-dia permite que a criança se situe no tempo e no espaço, favorecendo o seu bem-estar e a construção de uma imagem positiva de si mesma e do ambiente que a rodeia. As OCEPE (Silva et al., 2016) reforçam esta perspetiva, ao reconhecerem que a organização do tempo é um dos aspetos centrais da qualidade educativa. Como se afirma no documento, “a rotina diária deve estruturar-se de forma flexível e previsível, permitindo às crianças antecipar os acontecimentos e organizar-se em função deles” (Silva et al., 2016, p. 26). Esta estruturação do tempo, que inclui momentos de atividade pedagógica e de cuidado, possibilita que as crianças desenvolvam progressivamente noções de sequência, de duração e de ritmo. O cotidiano da criança é composto por uma alternância entre momentos de aprendizagem estruturada e situações de rotina, como o acolhimento, a marcação das presenças, a hora do conto, as brincadeiras livres, o recreio, bem como a hora das refeições e da higiene. Estes momentos não devem ser encarados como meros intervalos ou transições, mas sim como oportunidades educativas que promovem a autonomia, a responsabilidade e o sentido de pertença ao grupo, uma vez que “as rotinas contribuem para o equilíbrio emocional das crianças e constituem contextos ricos de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 27). O horário era definido pelo Agrupamento, sendo que o período letivo iniciava às 9h e terminava às 15h30m. À quarta-feira das 11h00m às 11h45m tinham aula de educação física. No que concerne às rotinas é de referir que estas eram fixas. Normalmente, de manhã ao entrarem na sala sentavam-se

na área de reunião, onde cantavam a canção do bom dia, marcavam as presenças no respetivo mapa e contavam as suas novidades. Pelas 10h30m as crianças iam à casa de banho e lavavam as mãos, para irem lanchar. Seguidamente, iam para o espaço exterior brincar entre as 10h30m e as 11h00m, altura em que retomavam à sala de atividades para atividades livres/não estruturadas. Pouco antes das 12h00m o grupo fazia a higiene das mãos para irem almoçar até às 12h30m. De seguida, podiam ir para o recreio até às 13h30m, momento em que retomavam à sala, para atividades de relaxamento até às 14h00m. Depois e até às 15h00m, dava-se continuidade às atividades estruturadas que tinham sido planeadas durante a manhã, em particular com as crianças que necessitavam de maior orientação do adulto. Simultaneamente, realizavam-se atividades livres, com as demais crianças. O lanche acontecia e preparavam-se as crianças, ora para o prolongamento ora para irem para casa.

Em suma, a intencionalidade do educador está presente tanto nas atividades planeadas como nos momentos de cuidado e interação diária, sendo a rotina uma base fundamental para que a criança se sinta segura, escutada e valorizada no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo em questão era composto por vinte e uma crianças, com três, quatro, cinco e os seis anos de idade, sendo nove do sexo masculino e treze do sexo feminino. A diversidade etária constitui uma mais-valia significativa para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Silva et al. (2016), “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24). Esta heterogeneidade permite a partilha de conhecimentos, o exercício da cooperação e o reforço das competências socioemocionais, sendo uma componente pedagógica promotora da entreajuda e da aprendizagem entre pares. As crianças eram envolvidas, dinâmicas e curiosas, revelando grande interesse pelas propostas de exploração e descoberta. Este envolvimento ativo é um fator central no processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que, a criança “é um sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos a partir das suas experiências e interações com o meio” (Silva et al., 2016, p. 13). Neste contexto, o educador assume um papel fundamental como mediador e catalisador do desenvolvimento, ao criar condições que promovem o envolvimento profundo das crianças, desafiando-as com

propostas adequadas às suas necessidades, interesses e nível de desenvolvimento. Tal como referem Silva et al. (2016), “a ação pedagógica do educador deve potenciar o envolvimento das crianças, favorecendo aprendizagens significativas, contextualizadas e ricas em interação social” (p. 19). Importa referir que, a presença de uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA), com grau moderado, recém-chegada do Brasil e sem qualquer diagnóstico formal, exigiu uma resposta sensível e articulada por parte da equipa educativa. Esta criança foi posteriormente sinalizada pela coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e encaminhada para a Equipa Local de Intervenção Precoce, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, que reforça o princípio da inclusão e da igualdade de oportunidades para todas as crianças, promovendo respostas educativas flexíveis e adequadas às necessidades de cada uma. Além desta situação, duas crianças foram sinalizadas para intervenção em terapia da fala, face a dificuldades na linguagem expressiva e que apresentavam também dificuldades ao nível da concentração. No que respeita às competências linguísticas das crianças da faixa etária dos três anos, percebeu-se, no final do 1.º período, que estas estavam aquém do esperado, com destaque para vocabulário limitado, fraca capacidade de estruturação frásica, uso incorreto da gramática, dificuldades na compreensão verbal e fala pouco inteligível. Estes dados sublinham a importância de criar contextos ricos em linguagem e interação verbal, como forma de promover o desenvolvimento linguístico desde cedo (Brito & Oliveira, 2013). Desta forma, o educador deve estar atento aos sinais de dificuldades emergentes, favorecendo práticas pedagógicas diferenciadas e em articulação com os serviços de apoio especializados (Silva et al., 2016).

De referir que, a grande maioria das crianças integrou o contexto de educação pré-escolar no início do ano letivo, sendo apenas quatro provenientes do grupo do ano anterior. Como tal, no 1.º período, a educadora cooperante focou-se na integração dos novos elementos do grupo, promovendo a construção de relações afetivas, a interiorização de regras, e a compreensão das rotinas do quotidiano. Esta fase inicial exige um acompanhamento próximo, uma vez que, “a organização do quotidiano deve assegurar a estabilidade e previsibilidade das rotinas, fatores que favorecem a adaptação e o bem-estar das crianças” (Silva, et al., 2016, p. 26). A construção da identidade do grupo e a apropriação do espaço educativo são processos contínuos que requerem tempo, consistência e sensibilidade por parte do adulto.

3.3. Caracterização do Contexto Educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.3.1. Caracterização da instituição

A instituição que nos deu a oportunidade de observar, cooperar e intervir com crianças do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, foi o mesmo Centro Escolar (CE) onde decorreu a PES no contexto de educação pré-escolar, e que já foi descrito anteriormente.

3.3.2. Caracterização do espaço educativo

Desenvolver competências que permitam a cada criança reconhecer o seu potencial e os progressos alcançados, assegurando ambientes de aprendizagem que favoreçam uma construção equilibrada e ativa do conhecimento, é o que se pretende nos ambientes educativos de toda e qualquer escola. Neste sentido a sala de aula representa o ambiente educativo que se pretende que estimule o desenvolvimento integral da criança, respeite as suas particularidades individuais, promova atitudes que incentivem aprendizagens significativas, diversificadas e contextualizadas. A sala apresentava a forma cúbica com uma área generosa e com bastante luminosidade natural devido às suas amplas janelas. Na parede frontal da sala encontrávamos um quadro interativo e um quadro branco com marcadores de escrita. Existia também um computador que era utilizado pelas professoras e pelas crianças quando as atividades assim o exigissem. Nas janelas são visíveis trabalhos realizados pelas crianças voltados para o exterior onde as demais crianças do contexto educativo podiam explorar as realizações da turma. Na parede perpendicular conseguimos observar placares de informações de conteúdos curriculares das áreas da língua portuguesa e matemática, alguns trabalhos das crianças e ainda um armário com materiais para as crianças.

No que respeita à organização do espaço da sala, verificou-se uma disposição funcional e pedagógica do mobiliário, orientada para promover a interação, a cooperação e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. As mesas estavam organizadas em linhas paralelas, permitindo que as crianças trabalhassem em pares ou em pequenos grupos, fomentando o diálogo, a ajuda e o trabalho colaborativo. No fundo da sala, uma mesa redonda permitia um acompanhamento mais individualizado, particularmente eficaz junto das crianças que demonstravam maiores dificuldades, promovendo a equidade e a diferenciação pedagógica. Esta organização do espaço respondia às necessidades dos alunos, facilitando dinâmicas de grupo adaptadas aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Preconizado pelas aprendizagens essenciais de todas as áreas

curriculares, salientamos a importância do trabalho em grupo, da escuta ativa, da expressão de opiniões e da capacidade de respeitar os outros, o que requer ambientes que estimulem a comunicação e a participação ativa dos alunos. Em termos da distribuição das mesas e dos lugares ocupados, houve mudanças, quase semanais ao longo do tempo em que estivemos com esta turma. Neste sentido, a professora cooperante organizava os lugares respeitando quer com o perfil de cada aluno, quer com o nível de aprendizagem, promovendo situações de cooperação e de desenvolvimento próximo. Porém, importa salientar que sempre que eram tomadas decisões dentro da sala de aula a criança tinha direito a ser ouvida e a sua opinião era tida em consideração e, por esse motivo, a seleção dos lugares eram explicados e fundamentados. A escolha não era aleatória nem tão pouco desprovida de uma reflexão individual e coletiva. De sublinhar que esta dinâmica promovia igualdade, equidade e socialização entre todas as crianças, bem como criava uma ligação de proximidade com cada criança. É de ressaltar que se, eventualmente, uma criança não estivesse satisfeita com o par de mesa ou com o seu local na sala era escutada e, em conjunto, era decidido outro local.

A professora cooperante valorizava o trabalho sendo que, a cada progresso observado, os pares eram reorganizados de forma a potenciar novas aprendizagens. Porém, podemos observar que nos momentos de trabalho cooperativo os níveis de ruído e movimentação na sala de aula aumentavam de forma significativa. Mas importa sublinhar que era fascinante ver a cooperação e o sentido de interajuda que existia entre os pares, pois o elemento que tinha mais facilidade num determinado conteúdo procurava ajudar os que apresentavam mais dificuldades. Não raras vezes, os pares de cooperação partilhavam os resultados com os parceiros vizinhos, tornando-se em pequenos grupos de discussão.

Relativamente ao armazenamento de materiais, a sala dispunha de um armário para guardar trabalhos e materiais como tintas, pincéis e papel, bem como cabides individuais, permitindo às crianças gerir os seus pertences de forma autónoma. A promoção da responsabilidade, da organização pessoal e da autonomia na gestão dos materiais vai ao encontro das aprendizagens esperadas no domínio da Cidadania e Desenvolvimento (ME, 2018), nas quais se valoriza o cuidado com os recursos e a tomada de decisões conscientes. Os materiais de uso diário, como estojo e livros, encontravam-se em cima da mesa de cada aluno. E estavam organizados e acessíveis, encorajando as crianças a utilizá-los de forma independente.

3.3.3. Caracterização do tempo educativo

A turma que nos acolheu tinha um horário que nos foi facultado pela professora cooperante que nos permitiu perceber como as atividades letivas estavam organizadas e, por conseguinte, planificar de modo a ir ao encontro das rotinas das crianças. Foi-nos referido desde o primeiro dia que o horário podia ser flexível, pois o que interessava era o bem-estar das crianças e as suas necessidades. No tempo de intervalo e em particular no intervalo do almoço (com duração de 2 horas), por vezes dirigíamo-nos até ao espaço onde as crianças estavam e brincávamos com as mesmas. Assim, em termos de carga letiva o horário estava distribuído de acordo com a tabela 3.

Tabela 3

Horário 2º ano - 1ºCEB.

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h00m-10h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00m-10h30m	Português	Matemática	Português	Matemática	Exp. Artística
10h30m-11h00m	Intervalo da manhã				
11h00m-12h00m	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Matemática
12h00m-14h00m	Almoço				
14h00m-15h00m	Inglês	Português	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
15h00m-16h00m	Estudo do Meio			Exp. Artística	
16h00m-16h30m	Intervalo da tarde				
16h30m-17h30m	TIC			Educação Física	

A carga letiva atribuída às disciplinas de Português e Matemática no 1.º CEB, reflete a centralidade que estas áreas ocupam no desenvolvimento das competências fundamentais dos alunos, conforme estabelecido pelas Aprendizagens Essenciais (ME, 2018). Estas duas disciplinas constituem pilares estruturantes do currículo, essenciais para a construção de saberes transversais e para o sucesso educativo ao longo da escolaridade obrigatória. O domínio da língua portuguesa permite aos alunos desenvolverem competências comunicativas, interpretativas e de expressão, fundamentais para todas as áreas do conhecimento. Em especial no 2º ano do 1º CEB, uma vez que a fluência leitora representa uma das aprendizagens estruturantes da disciplina de português, pois é fundamental para a compreensão do texto, permitindo que a leitura decorra com precisão, ritmo e expressividade, facilitando o acesso ao conhecimento, o prazer de ler e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por sua vez, a matemática contribui para o pensamento lógico, a resolução de problemas e a autonomia intelectual. A valorização da carga horária nestas disciplinas visa, portanto,

garantir o acesso equitativo às aprendizagens essenciais, promovendo uma base sólida de literacia e de raciocínio matemático desde os primeiros anos de escolaridade (ME, 2018). Todavia, é pertinente referir que o tempo de pausa do almoço sendo de duas horas, sem atividades ou materiais que permitissem que as crianças pudessem desenvolver atividades de exploração do meio, jogo coletivo ou atividades físico-motoras, dava lugar a um crescendo quer de conflitos interpessoais quer de labilidade de humor. Também observamos que as disciplinas de estudo do meio e as expressões estando nos tempos letivos da tarde e face ao referido anteriormente, exigiam uma regulação quer emocional quer comportamental, prévia às aprendizagens a promover. Consequentemente, o tempo disponível para que se desenvolvessem os objetivos planificados ficava comprometido. Logo, entendemos que a redução do tempo da pausa do almoço ou a introdução de um momento de relaxamento ou retorno à calma antes do início do tempo letivo da tarde poderia ser uma mais-valia.

3.3.4. Caracterização do grupo de crianças

A turma é composta por 22 crianças, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. São crianças com 7/8 anos e que frequentam o 2.º ano de escolaridade. Durante a PES, foi possível acompanhar esta turma com características marcadamente heterogéneas no que diz respeito às suas necessidades educativas, interesses, dificuldades e estilos de aprendizagem. Essa diversidade exigiu uma atenção diferenciada por parte da equipa docente, implicando um planeamento rigoroso e ajustado às especificidades do grupo. Não obstante esta diversidade, o grupo revelava-se bastante homogéneo ao nível socioafetivo, destacando-se por comportamentos de empatia, afeto e preocupação com o bem-estar dos colegas. Ao longo da prática, observou-se que o grupo apresentava uma propensão à distração, o que exigiu uma intencionalidade acrescida no planeamento das atividades. A introdução de materiais diferenciados e estratégias pedagógicas diversificadas revelou-se eficaz, gerando entusiasmo, envolvimento e maior concentração, fomentando a motivação intrínseca e respondendo à necessidade de novidade, promove-se o envolvimento ativo e significativo dos alunos nas tarefas escolares. Relativamente ao desempenho académico, destacaram-se quatro crianças com dificuldades significativas ao nível da leitura e duas crianças que ainda estavam no início do processo de aquisição da leitura. A observação contínua permitiu constatar que os alunos com melhor desempenho nesta competência eram aqueles que mais frequentemente praticavam leitura em casa, evidenciando a

importância da colaboração da família no desenvolvimento das aprendizagens escolares. No âmbito da disciplina de Português, apesar de a turma apresentar boas capacidades na compreensão e interpretação de textos, orientou-se a planificação de atividades mais específicas, dirigidas ao desenvolvimento da fluência leitora e capacidade de inferência. Na área da Matemática, apesar de algumas crianças revelarem dificuldades, nomeadamente no cálculo mental, a maioria demonstrava interesse e motivação para os conteúdos propostos. A professora cooperante recorria a dinâmicas variadas e atividades lúdicas para trabalhar esta componente, em conformidade com abordagens pedagógicas ativas e construtivistas, valorizando-se a descoberta, a exploração e a resolução de problemas como estratégias facilitadoras da aprendizagem. A disciplina de Estudo do Meio destacou-se como a mais apreciada pelas crianças, sendo evidente o elevado nível de envolvimento nas atividades. A natureza prática, contextualizada e integradora desta área disciplinar contribuiu para a mobilização de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências interdisciplinares. Esta preferência foi aproveitada para articular conteúdos de diferentes áreas curriculares, em linha com os princípios do PASEO (Martins, et al., 2017), que valoriza a aprendizagem ativa, contextualizada e colaborativa. Nos momentos de pausa letiva, nomeadamente na hora dos lanches da manhã/tarde foi notório o desenvolvimento de rotinas e comportamentos autónomos. De forma espontânea cada criança dirigia-se à sua mochila e selecionavam o que iriam comer. De uma forma geral, todos demonstravam responsabilidade ao gerir o seu espaço, os resíduos e o tempo disponível antes do regresso às atividades letivas. Esta organização refletia um sentido de cidadania, responsabilidade coletiva e respeito por normas comuns, fundamentais para a vivência democrática em contexto escolar.

Desde o primeiro dia de contacto com o grupo, foi possível estabelecer uma relação próxima, baseada na confiança, no respeito mútuo e na empatia. Pese embora, tratar-se de um grupo particularmente afetuoso, educado, consciente e acolhedor, características que facilitaram o processo de integração e a construção de uma prática pedagógica ajustada aos seus interesses e necessidades, houve lugar à necessidade de promover as CSE, nomeadamente nas competências de relacionamento, consciência social e autoregulação. Esta experiência revelou-se profundamente enriquecedora, confirmando a relevância de uma pedagogia centrada no aluno, que reconhece e valoriza as suas características individuais, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

4. A prática de ensino supervisionada

4.1. Experiências de aprendizagem no contexto de creche

Optámos por seleccionar uma das experiências de aprendizagem que conceptualizam a pedagogia em participação que vê a criança como agência. Simultaneamente, consideramos que estas experiências criaram laços que se estreitam em conexões várias entre a criança, o eu e as emoções. Consequentemente, o ponto de partida, transborda para além da ação de cuidar, mas antes com a ação de “compreender profundamente os processos de desenvolvimento da criança na construção do seu modo de ação, que constrói contextos de aprendizagem em que “dá presença” (em vez de estar presente) e evidencia um alto grau de consciência do seu fazer pedagógico” (Costa, 2021, p. 102).

A creche é um contexto onde a narração de histórias permite uma riqueza e variedade fundamental para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação, que, de acordo com Vygotsky (1998) se complementam, pois, “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista” (p.128). O autor explica que a diferença mais importante entre eles é “a direção da consciência”, que na imaginação tende a afastar-se da realidade, ao contrário da cognição que é imediata da realidade.

4.1.2. Menina Bonita de Laço de Fita

A escolha da história, *Maria Bonita de Laço de Fita* de Ana Maria Machado, a partir do incidente crítico que lhe deu fundamento para a intervenção não está separado completamente da realidade, uma vez que aborda a questão da cor da pele como algo que nos diferencia e paralelamente nos dá identidade. Porém, a componente imagética de um coelho que queria mudar de cor, tomando café, comendo ameixas, pintando-se com tinta preta e tendo consequências opostas ao seu desejo gerou uma inestimável riqueza estética e simbólica.

Aproveitando o momento do acolhimento em que estamos na área da reunião no chão, saudamos todos os presentes e organiza-se o tempo e o espaço adequados à narração da história. E efetivamente quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, emerge um desejo, uma expectativa a cada virar de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Estava lançado a proposta de leitura que aguçou a curiosidade e as crianças aproximavam-se (figuras 2, 3, 4, 5, e 6).

Figuras 2, 3, 4, 5 e 6

Apresentação do livro, das marionetas e narração da história.



Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica do recurso a livros *pop up*, procuramos captar a atenção das crianças com o recurso a marionetas dos personagens da história. Para que todos pudessem participar, cada criança tinha uma personagem. Assim, cada uma foi nomeando o seu fantoche, procurando com este recurso destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens na ausência do livro, a partir apenas do jogo da palavra e da sua imagem, tal como podemos observar na seguinte nota de campo:

C6: *eu sou a sanita* (ri)

C12: *eu a menina Lelé*

C11: *eu o cocó*

C6 *mostra* (ri)

C3 *eu tenho o coelho*

N.C. 4/11/2024

Simultaneamente enquanto a narrativa ia decorrendo as crianças iam identificando a sua personagem. Mais, o recurso ao livro *pop-up* foi intencional na medida em que apresenta uma topografia de narrativas a partir de efeitos de profundidade e de proximidade física, gerando uma tridimensionalidade no olhar do sujeito leitor. Nesse espaço, a criança que é sincronicamente ouvinte e contadora da história vê-se interpelada a montar, jogar, organizar as arquiteturas frágeis do livro que transbordam os limites das páginas (Luterman et al, 2018). À medida que a leitura mediada decorria as interpelações e comentários das crianças eram frequentes mostrando interesse e entusiasmo, projetando-se nas personagens e nas imagens das marionetas: *olha aqui o coelho é preto* (C3); *eu vou à sanita como o coelho* (C12); *eu é que vou à sanita* (C6); *o meu coelho é branco* (C2). Os gestos de leitura do livro *pop-up*, interpelam as crianças, por meio de seu próprio corpo, a movimentar as estruturas que se formam a partir de um virar de página do livro. Nesse sentido, há a formação de um outro enunciado visual e, por conseguinte, de outras materialidades que interpelam as crianças a avançarem quase que para cima do livro tomando sempre a dianteira e

colocando-se “em cima” do leitor. Este entusiasmo natural levou-me a observar que havia crianças que não estavam na manta e outras que estavam afastadas a brincar com as marionetas. Em termos práticos esta observação levou-me a recontar a história momentos mais tarde com algumas das crianças que não tinham ouvido a história. Ainda assim, três crianças voltaram para escutar novamente a história. No final da narração da história, exploramos a marioneta da Menina Bonita de Laço de Fita, que os meninos quiseram chamar Lelé a personagem principal da história, cujos cabelos negros e pele escura eram cobiçadas pelo coelhinho branco. A menina foi imediatamente acolhida pelo grupo. O momento a seguir as crianças foram para as atividades livres e levaram a Lelé para a área da casinha e iniciaram jogo simbólico (figuras 7, 8, 9, e 10).

Figuras 7, 8, 9 e 10

Apresentação da Lelé e jogo simbólico das crianças.



Depois do período da sesta relembramos as características da personagem Lelé e as crianças foram capazes de nomear a cor do cabelo: “tem caracóis como eu” (C6), “é escura” (C5), “é bonita” (C11). Depois falámos um pouco sobre a aceitação das diferenças, a cor da nossa pele, o cabelo, os olhos, o tamanho. A intenção pedagógica da atividade integra-se no eixo do ser, quando nos caracterizamos e no eixo de pertencer, uma vez que somos um grupo, ou seja, “somos todos da sala das girafas” (nome da sala). Uma vez que durante o período da tarde as rotinas absorvem grande parte do tempo, optamos por fazer um jogo de faz de conta: “se eu tivesse o cabelo da Lelé” e brincar livremente na sala (figuras 11, 12 e 13).

Figuras 11, 12 e 13

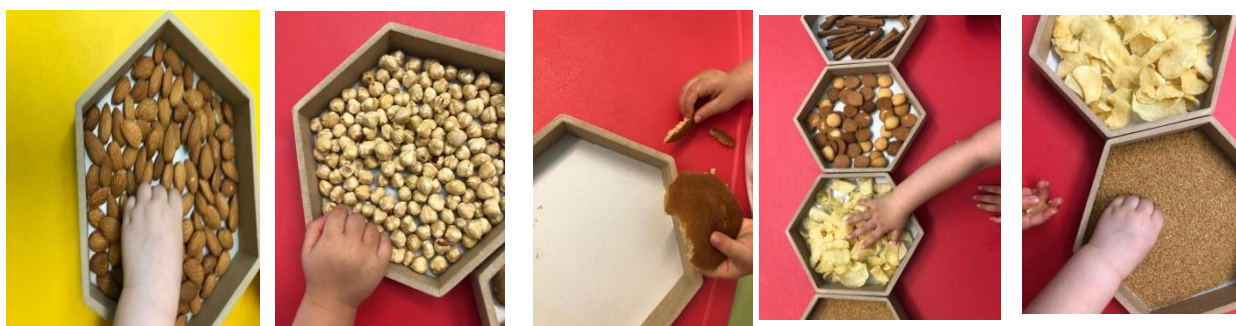
Exploração da marioneta da Lelé e do cabelo da Lelé.



No dia seguinte apresentámos às crianças uma cesta com vários elementos (pau de canela, batata frita, açúcar amarelo, panqueca, amendoim com casca, amêndoa com pele, e avelã) e começamos o dia com um jogo coletivo “uma cor como a minha” em que as crianças tiravam um objeto nomeavam-no e depois procuravam encontrar um elemento que mais se aproxima da sua pele. Nesta atividade as crianças não se envolveram no sentido previsto na planificação, dado que estiveram mais interessadas em realizar a exploração sensorial dos elementos colocados ao dispor, estabelecendo uma conexão emocional e cognitiva com os elementos naturais aproveitando para os cheirar, tocar, provar e ouvir. Assim sendo, optou-se por deixar que as crianças orientassem a atividade, dando-lhes a possibilidade de participarem na construção do seu próprio conhecimento e aprendizagens, tal como podemos observar nas seguintes figuras.

Figuras 14, 15, 16, 17, 18

Exploração sensorial realizada pelas crianças.



A observação do comportamento das crianças afirma a relevância que a exploração sensorial desempenha nestas idades. Assim, podemos observar comportamentos retida das notas de campo (NC 5/11/2024) exploração auditiva (C12 pegou na caixa com as avelãs e abanou-as de um lado para o outro), exploração táctil e oral (C4 agarra no pau de canela e leva à boca), exploração visual (todas as crianças olham atentamente para as caixas); exploração gustativa (C6 come a panqueca) e exploração olfativa e gustativa (C11 cheira e lambe o açúcar). Porém, e, aproveitando as fotografias que tinham sido organizadas para o dia seguinte com as partes da cara das crianças recortadas, separando olhos, nariz e boca e optámos por trazê-las para a manta e mostrar os recortes separadamente, olhos, narizes e bocas. Ao introduzimos as fotografias recortadas que podiam ser montadas como puzzles de 3 peças o entusiasmo das crianças foi notório, acabando por cada criança reconhecer alguma parte do seu rosto:

C12 - *estes são os meus olhos, azuis*
C3 - *esta é minha (apontando para uma boca)*
C6 *não, não,* (respondendo ao colega e apontando para a imagem) *esta boca é minha”.*
C3 - *é* (disse em forma de resposta)
C2 - *este é eu*
C11 - *este não sei*

NC 5/11/2024

Consequentemente conseguiu-se o envolvimento, interesse e atenção das crianças e enquanto educadores percebe-se a relevância e o poder dos materiais pedagógicos que permitiram o questionamento e subsequente ajuste do comportamento. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) deve-se colocar nos materiais pedagógicos a permanente questão se os materiais propostos servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural. Acreditamos que sim, uma vez que as crianças passam dum exploração dos materiais para buscarem as partes do seu rosto e associarem às cores dos materiais apresentados. Assim que os cartões dos rostos são colocados na manta inicia-se uma interação que mereceu registro e atenção:

C11 agarra o cartão de C6 e grita “dá”
C6 puxa e grita “é meu” enquanto tenta ferrar C11
C13 bate na cabeça de C3 e C3 bate de volta na cabeça de C13
C2 afasta-se do grupo e fica a olhar C2 vai para o colo da EC
C5 dá gritos estridentes
EC “*meninos, calma vamos refazer um círculo e a Ana vai explicar outra vez o que temos que fazer*”.
EE “*vamos separar os olhos dos narizes e das bocas. E vamos colocá-los na nossa mesa, depois cada um vai à vez procurar onde estão os seus olhos, o seu nariz e a sua boca. Pode ser assim? Boa, então vamos lá. Não quero que se magoem, estão cá as fotografias de todos os meninos e meninas.*”

NC 5/11/2024

Assim, opta-se por agrupar olhos, narizes e bocas na mesa em fila e cada criança ia tentando encontrar os seus olhos, nariz e boca respetivamente. Esta estratégia permitiu diminuir os conflitos interpessoais e a frustração. O momento da exploração das partes do rosto evidenciou a importância da mediação pedagógica, uma vez que despoletou conflitos interpessoais que mereceram a intervenção do educador. Por conseguinte, devemos então olhar para os conflitos como uma situação de aprendizagem em que as crianças podem desenvolver competências que as permitam lidar com estas situações de forma mais positiva sem recorrer à violência. Importa referir que, esta atividade serviu de ponto de partida para o desenvolvimento de planificações ulteriores que desenvolvessem de forma estruturada o

autoconhecimento (quem sou eu e o que sinto) de forma a desenvolver as CSE, em particular partindo do sentido de pertença e da participação na construção duma identidade nos eixos do ser e do pertencer.

No dia seguinte, após o momento do acolhimento, e dado estar uma manhã de outono ensolarada, convidámos as crianças para disfrutarem do espaço exterior, que assume uma importância significativa, quer na vida das crianças e em particular por estar fisicamente ligado à sala de atividades, optou por se levar o material pedagógico elaborado para o exterior, permitindo que grupos pequenos de aprendizagem pudessem realizar a atividade cuja experiência chave pretendia abordar os primeiros conceitos de associação (cor-cor) e desenvolvimento psicomotor (colocar feijões com colher dentro dos tubos). A “caixa de feijões” continha tubos com coelhos de diferentes cores e escondidos nos feijões estavam outros coelhos com as mesmas cores. Inicialmente apresentou-se a caixa ao grupo, após o acolhimento na manta dentro da sala e aproveitando o momento para abordar o estado do tempo, perguntámos:

EE - *hoje como está o tempo lá fora?*

C6 - *tá sol*

C8 - *vamos ao recreio?*

C11 - *Sónia vamos ao recreio?* (diz, conversando com uma colega)

EE - *Parece-me uma excelente ideia, podemos fazer este jogo no recreio, pode ser Sónia?*”

NC 06/11/2024

Depois desta interação abre-se a porta para o exterior e todas correm para o recreio. Três crianças (C12, C3 e C6) ficam para trás e ajudam a carregar a caixa de feijões. No exterior pousámos a caixa no chão e perguntámos “*Quem quer começar?*”, C2, C6 e C11 aproximam-se e começam a explorar o que estava no interior da caixa (figuras 19, 20 e 21). Outras crianças aproximam-se também para ver os pares a explorar a atividade, mostrando curiosidade.

Figuras 19, 20 e 21

Exploração da caixa de feijões de muitas cores.



Este momento sublinha, de acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche (2024), que as aprendizagens devem assegurar a qualidade e a diversidade dos

materiais naturais, já que permitem que as crianças sintam e diferenciem diversas texturas, tamanhos e formas. A escolha de feijões de cores e tamanhos diferentes permitiu que espontaneamente C12 levasse um feijão à EC e dissesse: “é preto”. Observámos também verbalizações como “este é mais escuro” (C6), “este é quase preto”, (C3), “este é igual a este feijão” (C12). Ao longo da atividade as crianças também desenvolveram e treinaram a coordenação óculo-manual a quando da colocação dos feijões com a colher. Também relacionaram os coelhos escondidos nos feijões à cor do tubo pela sua semelhança.

Assim, este espaço de brincadeira criou oportunidades de interação, descoberta e mediação (Gaspar, 2010) que permitiram às crianças revelarem o seu potencial, por resposta à intervenção, elaborando novas formas de pensar e agir. Tratando-se duma brincadeira, adotaram novos comportamentos, diferenciados das respostas iniciais autónomas, tornando-se mais competentes naquela atividade, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente (Gaspar, 2010).

Dada a fase do desenvolvimento em que se encontram as crianças da creche, demos particular relevância ao desenvolvimento das competências emocionais e à gestão de conflitos, estes integrados nas CSE respetivamente na autoconsciência e nas competências relacionais.

4.2 Experiências de aprendizagem no contexto de Educação Pré-Escolar

Os fundamentos e princípios orientadores das OCEPE (Silva et al., 2016) evidenciam a importância de respeitar a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, reconhecendo-a como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8). A criança deve ser compreendida como agente do processo educativo, o que implica partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências, promovendo a construção de aprendizagens significativas (Silva et al., 2016; Malaguzzi, 1999).

Dessa forma, ao longo das semanas de PES mantivemos uma postura de proximidade e escuta ativa com as crianças, permitindo-nos conhecer as suas preferências e interesses. Esta abordagem facilitou a criação de um ambiente favorável à participação e à aprendizagem, respeitando os ritmos individuais de cada criança (Pereira, 2011; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Paralelamente, mantivemos um diálogo constante com a educadora cooperante, reforçando a importância de um

trabalho colaborativo e partilhado que garanta segurança, autonomia e bem-estar às crianças. Também, tivemos liberdade na definição dos temas das atividades, todavia asseguramos uma aproximação à temática do projeto pedagógico da instituição - “Educação Rodoviária e Sustentabilidade”.

Ainda assim, as práticas centraram-se na criança, procurando que ela usufruísse plenamente das experiências proporcionadas. Os materiais desenvolvidos foram concebidos para permanecer nas diferentes áreas da sala, acessíveis às crianças, permitindo-lhes explorá-los de forma autónoma e no momento que considerassem mais oportuno. Compreendemos que as aprendizagens mais significativas ocorrem quando a criança está verdadeiramente envolvida, interessada e emocionalmente disponível, o que nem sempre coincide com os tempos definidos pelo adulto (Laevers, 1994; Siraj-Blatchford et al., 2002). Por isso, consideramos essencial respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, promovendo contextos educativos flexíveis, que favoreçam a construção ativa do conhecimento e a expressão livre da criança.

De acordo com a nossa proposta de investigação, o *storytelling* e a leitura mediada, neste contexto, assume um papel central como estratégia pedagógica promotora de aprendizagens significativas. Consequentemente, as experiências de ensino aprendizagem foram estruturadas com base em princípios eficazes como os definidos por Durlak et al. (2011) no modelo SAFE, anteriormente descrito.

4.2.1 “Porque é que os animais não conduzem?”

De acordo com o modelo SAFE, os programas mais eficazes são aqueles que contemplam uma sequência de atividades organizadas e interligadas, permitindo que as crianças adquiram competências de forma progressiva e articulada. Neste sentido, a leitura mediada foi planeada como um conjunto de momentos contínuos e coerentes, promovendo a construção gradual de competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais. A presente proposta de sequência didática fundamenta-se na metodologia de projeto, conforme defendida por Vasconcelos (2012), integrando temas significativos para as crianças e que favoreçam o seu desenvolvimento global, com destaque para a cidadania e a educação rodoviária.

O tema central, “Os Sinais de Trânsito”, foi selecionado a partir do interesse e curiosidade das crianças pelo ambiente que as rodeia, articulando-se com o quotidiano e com vivências concretas, como os passeios com a família ou o caminho para a escola. Simultaneamente, entendemos que ao realizarmos as atividades que respeitam o projeto

pedagógico da escola são fundamentais para garantir a coerência e intencionalidade do processo educativo.

A abordagem inicia-se com a leitura do livro *Porque é que os animais não conduzem?* de Pedro Seromenho (2013), um texto lúdico e metafórico que permite às crianças explorar comportamentos adequados e inadequados no trânsito, num universo simbólico e divertido. Esta obra funcionou como um excelente ponto de partida para discutir as regras de convivência, os direitos e deveres dos cidadãos, e a importância de respeitar o outro, ainda que num registo imaginativo e adaptado à faixa etária. Ao longo da leitura mediada, as crianças foram dando conta dos comportamentos desajustados e inadequados dos animais encontrando similitudes com os comportamentos dos pais, nomeadamente: “O meu pai também fala ao telefone e diz palavrões quando se zanga é o tubarão” (C2); “o meu pai anda como a chita, brumm, depressa” (C21), “a minha mãe é como o papagaio e fala ao telemóvel” (C14) “a minha também, e o meu pai” (C5). Esta partilha permitiu verificar que as crianças reconhecem os comportamentos e conseguem estabelecer paralelismo com os animais da história. Podemos afirmar o valor metafórico da história como relevante para a discussão do respeito pelas regras.

De acordo com as OCEPE (Silva et al, 2016), a educação para a cidadania deve estar presente de forma transversal e contínua no quotidiano pedagógico, promovendo, desde cedo, atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade. Trabalhar os sinais de trânsito e as regras da estrada torna-se, assim, uma oportunidade concreta para promover comportamentos cívicos e seguros, fomentando o sentido de pertença e a participação social das crianças.

Ao longo da atividade fomos dialogando com as crianças:

EE *Vocês sabem porque é que temos regras de trânsito? As regras para conduzir e andarmos na estrada?*

C13 *Temos de usar cintos*

C2 *E temos que ir na cadeirinha com cintos também*

C19 *E passar na passadeira*

C11 *Eu às vezes não uso cinto*

C10 *Isso é mau e proibido e podes morrer*

C2 *E a polícia prende-te.*

C21 *Eu não tenho medo da polícia e faço - pum pum (a criança coloca os dedos das mãos em forma de pistola)*

E.E. *E querem descobrir mais sobre os sinais de trânsito?*

C2, C4 *Siim*

C17 *Eu sei muitos, muitos sinais*

N.C. 03/02/2025

Durante a leitura as crianças foram antecipando o enredo, colocando hipóteses, interpretando imagens, exprimindo emoções e relacionando os conteúdos da história com as suas vivências pessoais. Este envolvimento mostrou-se particularmente eficaz na promoção de reflexões sobre comportamentos adequados e inadequados no espaço público e, por analogia, no espaço escolar.

A leitura da história, acompanhada de um diálogo orientado, no qual as crianças identificaram situações semelhantes que ocorrem no contexto da sala, permitiu estabelecer pontes entre o conteúdo do livro e a realidade quotidiana. Esta *explicitação clara dos objetivos pedagógicos* permitiu que compreendessem o valor de regras como as da espera, do respeito mútuo e da cooperação. Estes são elementos essenciais para o bem-estar coletivo e para o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem.

De seguida, optámos pela exploração de suportes visuais e criação de materiais como sinais de trânsito, de acordo com as figuras 22, 23, 24 25 e 26.

Figuras 22, 23, 24, 25 e 26

Exploração dos sinais de trânsito.



A história, com uma abordagem lúdica e humorística, permitiu discutir a importância dos sinais de trânsito, proibido, perigo e informativo, funcionando como metáforas visuais para a interiorização de regras sociais e escolares. Ao associarmos esses sinais às regras da sala, como esperar pela vez para falar, partilhar brinquedos, arrumar os materiais e ouvir a opinião dos outros, estávamos a promover uma aprendizagem intencional das normas que regulam a convivência e previnem os conflitos no grupo, conforme podemos registar na nota de campo abaixo apresentada.

EE Então, para andarmos na estrada temos regras e na nossa sala também há regras?

C2 Oh, professora Ana, claro!

EE E sabem dizer quais são?

C21 Não podes bater nem andar à luta, mas às vezes eu sim.

C4 Nem empurrar, nem passar no comboio, passar à frente

C23 E não podes cuspir, ontem o C11 cuspiu e ficou de castigo.

C11 E pedi desculpa e não cuspi mais.

C22 E temos que arrumar e tu não arrumas.

EE Muito bem! E acham que termos regras é importante?

C2 *Eu acho.*

EE *O que acham de fazermos as regras como os sinais de trânsito?*

Crianças em coro: *Simm*

EE *Então vamos lá começar, vamos ver o que é obrigatório, depois o perigo e por fim o proibido.*

NC 03/02/2025

Logo a seguir as crianças foram convidadas a pensar nas regras que gostariam de ter na sala (ver tabela 4). As respostas foram muitas, pois todas quiseram participar.

Tabela 4

As regras da sala apresentadas pelas crianças.

Obrigatório	Perigo	Proibido
C4 levantar a mão para falar	C22 Correr nos corredores	C23 É proibido cuspir e bater
C5 ser amigo	C12 pegar na tesoura	C2 dizer palavras feias
C10 comer a sopa	C2 empurrar no comboio e também é proibido	C8 chorar e fazer birras, como eu
C4 arrumar a sala	C9 o C1 às vezes magoa e eu tenho medo, é perigo	C24 ferrar nos amigos, eu às vezes ferro, mas não ferro mais
C14 falar sem gritar		C2 não fazer o que as professoras dizem

Estas regras, sugeridas pelas crianças, revelam uma compreensão clara entre comportamentos desejáveis (obrigatórios), perigosos e proibidos, ainda que com linguagem e exemplos muito próprios da sua vivência. Mostram consciência das normas sociais e escolares, misturando orientações dos adultos com experiências pessoais, como “ferro nos amigos, mas não ferro mais” (C24). Também evidenciam preocupações emocionais e relacionais, como o medo “às vezes magoa” (C9 e C1) e a valorização da amizade e cooperação “ser amigo” (C5). A categorização, embora nem sempre lógica para um adulto, reflete um esforço das crianças, genuíno, para organizar o seu mundo segundo regras compreensíveis.

A partir das propostas das crianças, decidimos construir uma estrada e sinais de trânsito com as “regras da nossa sala”, recorrendo a materiais recicláveis. O que reforçou a aprendizagem através da experiência direta, respeitando o princípio da aprendizagem ativa do modelo SAFE e assumindo a importância da expressão artística no desenvolvimento global da criança, promovendo a criatividade, a imaginação e a expressão de emoções e ideias.

Temos noção que as artes visuais, em particular, constituem um meio privilegiado de comunicação e experimentação, permitindo que as crianças explorem

formas, cores, texturas e materiais de forma lúdica e significativa. O recurso a materiais recicláveis neste contexto valoriza não apenas a criatividade e a sensibilidade estética, mas também a consciência ambiental e a responsabilidade social, incentivando práticas sustentáveis desde cedo, respeitando em simultâneo o projeto pedagógico. Assim, integrar a expressão artística com materiais reutilizados contribuiu para uma aprendizagem ativa e significativa, alinhada com os princípios educativos preconizados pelas OCEPE (Silva et al., 2016).

Nesse mesmo dia, as crianças quiseram pintar a estrada (27, 28 e 29) onde pudéssemos colocar os sinais de trânsito, que construímos no dia seguinte.

Figuras 27, 28 e 29

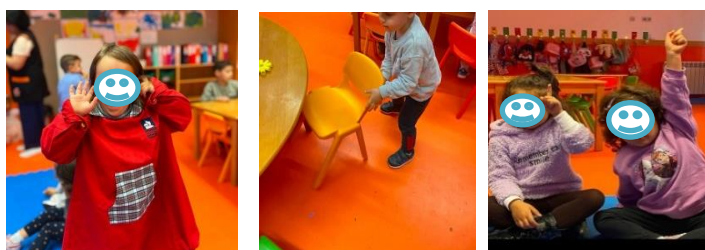
Construção da Estrada



Optámos por construir os sinais com a regras da sala, assim apresentámos os registos do dia anterior para que se escolhessem as regras que todas, ou a maioria entendessem ser mais importantes. As crianças dramatizaram as regras que entendiam ser relevantes, “Cumprimentar os colegas” (figura 30), “arrumar a sala” (figura 31) e colocar o dedo no ar, antes de falar” (figura 32).

Figuras 30, 31 e 32

As regras da sala.



Paralelamente, e no sentido de trabalhar, a consciência fonética enquanto competência essencial no processo de alfabetização e que pode ser estimulada de forma eficaz na educação pré-escolar por meio de diferentes atividades, fizemos rimas com as regras (e.g “Para falar, o dedo devo levantar”). Ao escutar, identificar e produzir palavras que rimam, as crianças começam a perceber que a linguagem é composta por sons que se repetem e se organizam de maneira previsível. Essa sensibilização para os

sons da fala, promovida de forma lúdica e significativa, desenvolve a atenção auditiva, a discriminação fonética e a segmentação fonológica, uma vez que são habilidades fundamentais para o reconhecimento e a construção das palavras, na aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim et al., 2008).

O resultado da atividade permitiu que as crianças através das rimas fossem relembando as regras da sala de forma lúdica e positiva. Tivemos o cuidado de escrever rimas sempre pela positiva sem usar expressões de proibição, nomeadamente, “Depois de brincar, a sala gosto de arrumar”, “Na sala devo caminhar, para nunca tropeçar”, “No comboio, o meu lugar vou respeitar” ou “Correr, saltar e pular é no recreio o seu lugar”. Durante toda a prática pedagógica, mantivemos uma postura de proximidade com as crianças, escutando as suas ideias e preocupações, respeitando os seus ritmos e necessidades. Esta escuta ativa, aliada ao diálogo constante com a educadora cooperante, foi determinante para criar um ambiente de segurança emocional e confiança, no qual as crianças se sentiram encorajadas a participar e a expressar-se livremente. As atividades propostas permaneceram acessíveis na sala, o que reforçou a autonomia das crianças na sua exploração. Acreditamos que aprendizagens duradouras ocorrem quando as crianças estão envolvidas emocional e cognitivamente, o que exige contextos flexíveis, afetivamente seguros e ricos em significados, princípios que são transversais tanto à SEL como à pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018)

No dia seguinte, desenvolvemos uma proposta concreta no âmbito do desenvolvimento de atividades físico-motoras desafiadoras, fundamentais para promover a aprendizagem e o envolvimento das crianças na educação pré-escolar (Condessa, 2009), que culminou na implementação de um circuito de obstáculos, com traves de equilíbrio, utilizando sinais de trânsito para orientar o percurso. Esta atividade, de caráter lúdico e pedagógico, visou estimular não apenas o desenvolvimento motor, como o equilíbrio, a coordenação e a agilidade, mas também capacidades cognitivas, como a atenção e a orientação espacial, e sociais, como a cooperação e o respeito pelas regras.

O circuito foi estruturado com diversos materiais, incluindo traves de equilíbrio, cones, arcos, caixas, cordas e os sinais de trânsito trabalhados no dia anterior. A organização do espaço da sala de atividades permitiu às crianças circular livremente por entre diferentes estações, como caminhar sobre uma trave (simulando uma ponte), passar por túneis formados por arcos e mesas, saltar em sequência dentro de arcos

(representando passagens de nível), e reagir de forma adequada aos sinais de trânsito, como parar, andar ou virar. A sinalização foi apresentada de forma clara e visível, permitindo que as crianças a reconhecessem facilmente e aplicassem as instruções no seu movimento, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

Durante a atividade, e introduzindo o jogo de forma lúdica, incentivando as crianças a assumirem o papel de “condutores”, respeitando os sinais e percursos definidos. A explicação prévia, seguida de uma demonstração coletiva, garantiu a compreensão das regras e assegurou um ambiente de confiança e segurança. Posteriormente, a execução do percurso pôde ser feita individualmente (figuras 33, 34, 35 e 36), com variações que introduzissem novos desafios ou estimulassem a criação de sinais pelas próprias crianças, promovendo o pensamento crítico e a criatividade.

Figuras 33, 34, 35 e 36

Circuito de obstáculos com sinais de trânsito.



Segundo Condessa (2009), “a organização do espaço e o seu apetrechamento com equipamentos e materiais (específicos ou adaptados da vida quotidiana) são tarefas fundamentais para a construção de um ambiente adequado à aprendizagem motora na infância” (p.42). Assim, é da responsabilidade do educador organizar situações de aprendizagem que permitam uma progressão adequada no domínio da atividade física, assegurando que todas as crianças se sintam motivadas e seguras na execução das tarefas propostas. Neste contexto, os jogos de movimento revelam-se estratégias eficazes para desenvolver não só competências motoras, como também capacidades cognitivas e valores sociais. O seu contributo para a saúde física e mental é igualmente relevante, sendo reconhecido que o desenvolvimento motor e cognitivo depende dos estímulos oferecidos pelo meio e das características individuais de cada criança. Através destas atividades, podemos abordar o respeito e a compreensão das regras, pois caso contrário não conseguiriam realizar o circuito.

Em síntese, a criança é reconhecida como sujeito ativo da sua aprendizagem. A escuta atenta, o diálogo e a documentação das aprendizagens são práticas essenciais,

permitindo ao educador mediar e enriquecer as experiências. Este envolvimento favoreceu o desenvolvimento de competências nas áreas da linguagem, raciocínio, motricidade e expressão artística, ao mesmo tempo que reforça competências socioemocionais, em particular as competências relacionais e a consciência social, ou seja, na comunicação eficaz, a escuta ativa, a cooperação e na compreensão das normas sociais, respetivamente. A conclusão do projeto passou pela partilha com a comunidade educativa, através da exposição, da estrada e dos sinais de trânsito com as regras da sala realizados pelas crianças, valorizando a produção das crianças como expressão do seu percurso de aprendizagem.

Ponto Azul, Ponto Amarelo

A obra *O pequeno azul e o pequeno amarelo*, de Leo Lionni, cuja narrativa, apresenta uma estrutura simples e poeticamente visual, oferece uma poderosa metáfora sobre amizade, identidade, convivência e diversidade. A história centra-se em duas pequenas cores que, ao se abraçarem, transformam-se numa nova cor, tornando-se irreconhecíveis aos olhos dos outros. É apenas através das lágrimas que recuperam sua forma original, uma descoberta que celebram e partilham, abrindo caminho para experiências coletivas com novas combinações cromáticas. Tomando esta obra como eixo estruturador, a sequência didática que a seguir apresentamos, insere-se na metodologia de projeto, que como já referimos e, segundo Vasconcelos (2012), reside na escuta atenta das crianças, na valorização dos seus interesses e no desenvolvimento de aprendizagens significativas a partir de situações reais e mobilizadoras. O ponto de partida foi o diálogo em torno da leitura da história, provocando as crianças com questões como: “O que acontece quando misturamos cores?”, tal como podemos observar na seguinte nota de campo:

C2 temos mais cores

C21 não sei

C4 temos muitas cores

C22 sai verde como no ponto

EE E se fizéssemos a experiência de misturar cores? O que vos parece?

Crianças Siiim

C2 quando é que vamos misturar? Agora?

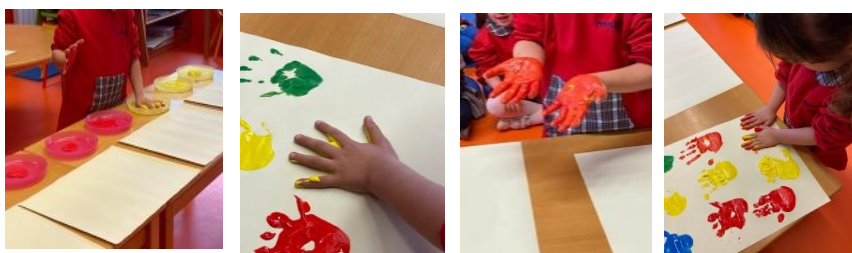
EE Agora vamos brincar nas áreas, quando regressarem do intervalo da manhã eu tenho a sala preparada para fazermos a experiência

NC 13/02/2025

A partir das respostas das crianças, organizámos uma atividade de expressão plástica orientada para a exploração das cores primárias (azul, vermelho, amarelo) e das cores secundárias (verde, laranja, roxo), a partir da experiência sensorial e da experimentação livre. Organizámos o espaço da sala em “estações de cor”, com diferentes recipientes de tintas primárias, as crianças foram convidadas a explorar as misturas entre cores sem orientação direta sobre os resultados esperados. Assim sendo, colocavam uma mão num recipiente com uma cor, a outra mão no outro, carimbando as mãos no papel. Depois esfregaram as mãos uma na outra e voltavam a carimbar no papel.

Figuras 37, 38, 39 e 40

Explorando as cores primárias com as mãos.



Após a exploração, em grande grupo, partilham-se as descobertas: “Que cor apareceu quando misturaste azul com amarelo?”, “O que aconteceu quando usaste o vermelho e o azul?”. Damos particular ênfase à experimentação e na verbalização das descobertas, promovendo não apenas o conhecimento cromático, mas também o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento crítico.

C2 Eu juntei amarelo com vermelho e deu alaranja

C9 Eu também.

C11 Eu não, eu juntei amarelo com azul e fiz verde

C21 Eu igual.

EE E se eu pintar uma mão com vermelho e a outra também, que cor vou ter?

C2 Não fazes cor nenhuma

EE Não faço cor nenhuma? Mas de que cor estão as minhas mãos?

C5 Vermelhas, as duas.

C2 Não, é isso, não fazes uma cor diferente. É vermelho na mesma.

NC 13/02/2025

Esta atividade alicerçou-se na pedagogia da aprendizagem por descoberta, uma abordagem centrada na criança e no seu envolvimento ativo com o meio, vista como ativa, uma vez que as aprendizagens se baseiam na ação direta da criança sobre os materiais e nas interações com os pares e com os adultos, respeitando a natureza experiencial e lúdica da educação pré-escolar. Ao permitir que as crianças manipulem materiais, formulem hipóteses, testem e observem os efeitos das suas ações, promove-se o pensamento científico desde os primeiros anos. Posteriormente e tendo como foco

intencional o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a identificação de emoções, a colaboração e o respeito pelas diferenças, procuramos integrar uma dimensão emocional e familiar, uma vez que a história aborda a amizade e a família. Assim, reconhecendo que a identidade pessoal da criança se forma num ecossistema de relações significativas, tal como sustenta Bronfenbrenner (1996). A família surge como o primeiro espaço de construção afetiva, onde emoções como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo se manifestam de forma espontânea e estruturante. Logo, realizamos uma atividade complementar intitulada “As emoções na minha família”, em que as crianças são convidadas a representar cada membro da sua família através de uma expressão emocional. Assim, através das fotografias da família, elaborámos uma pintura da casa onde as crianças apresentaram as famílias. A discussão com as crianças sobre quem são os membros da família, abordando as emoções que decorrem das diversas interações, permitiu a promoção de rodas de conversa e momentos de partilha, sempre com a mediação empática do adulto, favorecendo a identificação e a nomeação das emoções, o que contribuiu para o desenvolvimento da inteligência emocional e das competências socioemocionais. Com esta abordagem, pretendeu valorizar-se a diversidade de vivências familiares, reconhecendo que todas as emoções são legítimas e fazem parte do desenvolvimento afetivo saudável. Trabalhar as emoções no contexto familiar permite às crianças sentirem-se vistas e compreendidas, reforçando a autoestima e os laços afetivos. Esta proposta respondeu aos princípios das OCEPE (Silva et al., 2016), que valorizam a construção da identidade e a relação com os outros, bem como a promoção do bem-estar e da saúde emocional desde a infância. A tabela 5 apresenta as respostas das crianças, retiradas das notas de campo, sobre as emoções na família.

Tabela 5

Respostas das crianças sobre as emoções na família.

Criança	As emoções verbalizadas pelas crianças
C2	<i>O meu pai é quem se zanga mais. Eu às vezes choro porque estou triste.</i>
C3	<i>O meu avô ralha muito, às vezes é mau. A minha mãe é amiga e feliz.</i>
C4	<i>A minha irmã bebé está sempre contente, quase nunca chora.</i>
C5	<i>Estamos a rir na fotografia.</i>
C6	<i>Eu choro muito e grito.</i>
C9	<i>O meu pai grita, e ralha e às vezes a mãe também.</i>
C10	<i>Eu gosto da mãe, do pai e do mano. O mano é grande e forte.</i>
C12	<i>Eu gosto da mamã, ela é amiga e olha aqui é contente.</i>
C13	<i>Eu estou a rir e o pai não.</i>
C14	<i>Estamos todos felizes, a mana é pequena, mas já está maior.</i>

C15	<i>O mais feliz é eu.</i>
C16	<i>A mamã é amiga</i>
C20	<i>A mamã é bonita</i>
C21	<i>Eu estou bem e o mano também. O pai está com cara de mau, mas é amigo.</i>

O que disseram as crianças evidencia uma expressiva variedade de emoções, refletindo experiências emocionais vividas majoritariamente no contexto familiar. De forma geral, as crianças demonstram capacidade para nomear e descrever estados emocionais, tanto próprios como dos outros, revelando uma compreensão inicial, mas significativa, das emoções e das dinâmicas relacionais que lhes estão associadas.

As emoções positivas surgem com maior frequência, sendo recorrentes as expressões de afeto, carinho e felicidade, sobretudo dirigidas a figuras parentais e fraternas. Afirmções como “eu gosto da mamã, ela é amiga” (C12), “a mamã é bonita” (C20) ou “estamos todos felizes” (C14) revelam a valorização dos laços afetivos e a percepção de momentos de bem-estar no seio da família. A alegria é também identificada através de comportamentos observáveis, como o riso ou a partilha de momentos positivos, como por exemplo, “estamos a rir na fotografia” (C5), ou “a minha irmã bebé está sempre contente, quase nunca chora” (C4). Estas expressões sugerem que, para estas crianças, a felicidade se manifesta de forma visível e, muitas vezes, partilhada com os outros. Contudo, emergem igualmente referências a emoções negativas, como a tristeza, o medo ou a zanga, frequentemente associadas a figuras adultas significativas, como o pai ou o avô. Expressões como “o meu pai é quem se zanga mais. Eu às vezes choro porque estou triste” (C2), “o meu avô ralha muito, às vezes é mau” (C3) ou “o meu pai grita, e ralha e às vezes a mãe também” (C9) apontam para vivências com algum conflito e que as crianças conseguem verbalizar com clareza. Estas manifestações revelam não apenas a experiência de emoções menos agradáveis, mas também a percepção da sua origem em comportamentos adultos, como os gritos ou as repreensões. Noutros casos, o sofrimento é expresso de forma mais direta: “eu choro muito e grito” (C6), mostrando uma vivência emocional intensa.

É ainda de notar a presença de sentimentos ambivalentes, que revelam uma compreensão mais complexa das emoções e das relações interpessoais. Uma criança, por exemplo, afirma que “o pai está com cara de mau, mas é amigo” (C21), demonstrando a capacidade de reconhecer diferentes dimensões emocionais numa mesma figura de referência. Este tipo de discurso parece apontar para o

desenvolvimento da empatia e da diferenciação emocional, competências fundamentais no processo de socialização.

Algumas crianças demonstram também a capacidade de reconhecer e nomear emoções em outras pessoas, como irmãos ou pais, evidenciando um nível de consciência emocional que ultrapassa a autorreferência. A observação do estado emocional do outro, como “eu estou a rir e o pai não” (C13), ou a descrição de características emocionais de membros da família, como “o mano é grande e forte” (C10) ou “a mana é pequena, mas já está maior” (C14), sugere uma progressiva interiorização das emoções alheias e uma sensibilidade para o outro.

Podemos referir que estes testemunhos das crianças refletem um universo emocional rico e diversificado, no qual se entrelaçam afetos positivos e negativos, perceções sobre os outros e sobre si próprias. Permitiram ainda verificar que as crianças em contexto familiar estão expostas a um conjunto variado de emoções e de situações sociais diversificadas que permitem igualmente a significação das emoções. Todavia, verificamos que a identificação das emoções ainda estava muito dicotomizada, reconhecendo o triste e o contente, como as emoções básicas. Isto é, a maioria das crianças nomeia como contente situações emocionais que estão do espectro da surpresa e da raiva. O mesmo acontece com a tristeza que cerca de metade das crianças associa esta emoção a situações sociais de raiva, medo e aversão.

Esta observação permitiu verificar que as crianças tinham alguma dificuldade em nomear as emoções e a identificar as emoções nas diferentes situações sociais. Consequentemente, decidimos realizar uma atividade em que eram apresentadas imagens de situações sociais (conflitos, aniversários, acidentes) para que as crianças conseguissem identificar e discutir as emoções subjacentes à situação (figuras 41, 42, 43, 44 e 45).

Figura 41, 42, 43, 44 e 45

Jogo das emoções.



Esta atividade permitiu a discussão em grande grupo, assegurando a possibilidade de cada criança poder dizer o que pensava sobre a situação.

Posteriormente, o jogo realizou-se em pequenos grupos de aprendizagem, revelando-se fundamental no processo de desenvolvimento socioemocional das crianças, uma vez que permitiu que expressassem os seus sentimentos, aprendessem a escutar os outros e desenvolvessem competências de empatia, autocontrolo e regulação emocional. As crianças, durante a atividade foram chamadas a tomar decisões, resolver conflitos e valorizar diferentes perspetivas, num ambiente pedagógico em que se aprende a conviver com a diferença e a construir, desde cedo, uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, a ação desenvolveu-se na leitura mediada de obras que abordavam as emoções cujo reconhecimento se verificou menos desenvolvido. Nomeadamente, *O Cuquedo* de Clara Cunha e *O Sapo tem medo* de Max Velthuijs para que as crianças fossem capazes de reconhecer e identificar a emoção do medo e identificar situações sociais cuja emoção central era o medo. Simultaneamente, abordamos o reconhecimento do medo como pessoal (quais são os medos que eu tenho) e coletiva (quais os medos que muitos/todos temos). Neste sentido podemos verificar que no final das intervenções as crianças conseguiam identificar, reconhecer e nomear de forma mais positiva a emoção do medo.

4.3 Experiências de ensino aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Este subponto destina-se a apresentar e a refletir sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas com crianças do 2.º ano do 1.º CEB. Como nos demais níveis de ensino consideramos a criança como um ser único, respeitando as suas diferenças e o seu ritmo de construção e aquisição de conhecimentos, e procurando promover um desenvolvimento holístico, articulando as diferentes áreas do saber, com especial destaque para a dimensão socioemocional, apoiada na visão eclética preconizado no PASEO (Martins et al., 2017).

Procurámos integrar nas práticas pedagógicas atividades que favorecessem a escuta ativa, a expressão emocional, a tomada de decisões partilhada e o trabalho colaborativo, valorizando o papel da criança como agente do seu próprio processo de aprendizagem. Neste enquadramento, durante a planificação das atividades, tivemos sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças. Em articulação com a professora cooperante, e realizávamos semanalmente reuniões com a professora cooperante para discutir os conteúdos a abordar nas áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e TIC. Estas reuniões baseavam-se no

diálogo e na partilha de ideias, sempre com o bem-estar e o interesse das crianças como prioridade, assegurando a integração dos conteúdos curriculares e a interdisciplinaridade. Assim, adotamos uma visão mais integrada e coerente do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças. Simultaneamente, procuramos aproximar as atividades a partir de problemas reais ou temas de interesse do grupo, favorece a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e o pensamento crítico, permitindo às crianças tornarem-se agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Mantivemos uma metodologia de projeto apoiada no modelo SAFE (Durlak et al, 2011), sublinhando que neste contexto, estas abordagens revelam-se especialmente eficazes para envolver os alunos, respeitar os seus ritmos e estilos de aprendizagem, e desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais.

4.3.1 O que vêes quando olhas para uma árvore?

A sequência que vamos desenvolver está distribuída ao longo de uma quinzena já que as temáticas abordadas, em particular na disciplina de estudo do meio careceram de organização em termos do horário da turma e dado que houve provas de avaliação intercalares pelo que houve necessidade de preparar as crianças para as mesmas.

A aula iniciou com a leitura mediada da obra *Começa numa semente*, de Laura Knowles, que proporcionou um momento de grande envolvimento e descoberta por parte das crianças. A narrativa poética e as ilustrações detalhadas despertaram a curiosidade desde as primeiras páginas, levando as crianças a fazer ligações imediatas com aprendizagens anteriores sobre o crescimento das plantas. À medida que a história avançava, foram surgindo comentários espontâneos, reveladores da atenção e da capacidade de inferência dos mais pequenos. “A semente está a dormir debaixo da terra!” (C4), observou uma criança, relacionando o início do ciclo da planta com o ambiente escuro e húmido do solo. Quando surgiram as primeiras folhas na ilustração, outra criança comentou: “Está a nascer! Precisa de sol e de água para crescer” (C17), retomando conhecimentos já discutidos em momentos anteriores. A certa altura, perante a imagem de uma árvore frondosa, ouviu-se: “Agora é uma árvore grande, como a do parque!” (C8).

A leitura foi acompanhada de momentos de diálogo, exploração do vocabulário e observação atenta das imagens, permitindo que as crianças expressassem pensamentos, dúvidas e descobertas. No final, foi visível o entusiasmo com que refletiram sobre o ciclo da vida das plantas, com afirmações como: “Tudo começa

mesmo numa sementinha” (C3), demonstrando a capacidade de síntese e encantamento pelo processo natural retratado na obra.

Depois do intervalo da manhã abordamos a temática dos polígonos com as crianças. Pese embora não tenha uma correlação com a atividade desenvolvida durante o período da manhã, podemos desenvolver o trabalho cooperativo e o respeito pelas ideias dos outros num sentido de promoção de relações interpessoais positivas. Logo, e no sentido de desenvolver atividades com base no ensino exploratório, apresentamos às crianças um desafio “*Preciso da vossa ajuda para escrever uma definição do que são polígonos. Vamos descobrir o que são os polígonos?*”. A resposta das crianças foi entusiasmada e quase em uníssono gritaram “*Siiiiim*”. Retomando os pares de cooperação, distribuímos a cada um, paus de madeira de cerca de 8cm cada e escrevemos no quadro apenas um elemento sobre os polígonos “*São figuras geométricas formada por lados que são segmentos de reta*” Depois lançamos o desafio: “*Cada grupo tem os pauzinhos que equivalem a segmentos de reta, e vai tentar descobrir quantas figuras consegue fazer e ver se sabem os seus nomes*”. O grupo com as crianças C6 e C12 tinham intencionalmente apenas 2 paus, o objetivo era que descobrissem que os polígonos têm pelo menos 3 lados, de imediato, o grupo, chamou a atenção:

C6 Professora Ana, dá-nos mais paus... só temos 2.

EE E então? Não conseguem fazer um polígono?

C12 Não.

EE Então de quantos paus precisam?

C6 Sei lá para aí uns doze.

EE Mas se só quiseres fazer um polígono, de quantos mais precisam.

C12 Se só vamos fazer um, precisamos de 2 paus.

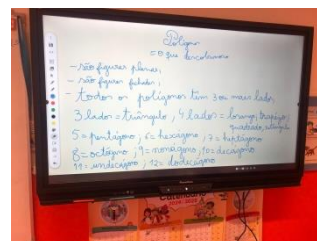
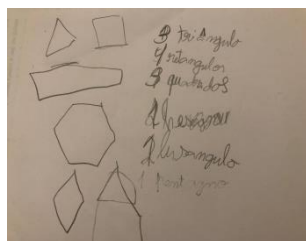
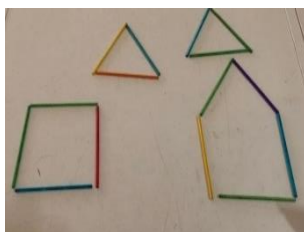
C6 Não, espera chega mais um e fazemos um triângulo, mas podes dar-nos mais?

NC 28/04/2025

Imediatamente, chamamos a atenção da descoberta deste par cooperativo, e acrescentamos no quadro: *Um polígono tem 3 ou mais lados* (descoberta de C6 e C12), a partir desta ação desenvolveu-se uma competição saudável em que as crianças aprendem a partir do trabalho sério que realizam com tarefas valiosas que fazem emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussão coletiva (figuras 46, 47).

Figuras 46, 47 e 48

Exploração sobre os polígonos.



As crianças tiveram a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente, de desenvolver capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. No final desta exploração a partilha de dados permitiu o registo coletivo que definiu o conceito de polígono (figura 48). Porém, a característica dos polígonos enquanto figuras fechadas não emergiu em nenhum dos grupos pelo que houve a necessidade de desenhar figuras abertas e questionar a turma o que pensavam sobre o isso. A resposta foi unânime, verificando-se que reconheceram que os polígonos são figuras planas e fechadas. Nesta linha, sublinhamos o facto de esta atividade ser um exemplo em que as crianças constroem o seu conhecimento e não apenas adquirem os factos/conceitos científicos.

No dia seguinte, começámos com uma discussão sobre as plantas e as suas partes constituintes. Para o efeito, optámos por realizar grupos de pares cooperativos que pudessem discutir e responder às seguintes questões problema: “Para que servem as partes constituintes das plantas? (Funções das partes constituintes plantas)”, “Podemos comer todas partes das plantas?” (plantas comestíveis, partes comestíveis das plantas), “Quais são as plantas que perdem as folhas?” (plantas de folha caduca e perene). Pudemos observar que nos momentos de trabalho cooperativo, os níveis de ruído e movimentação na sala de aula aumentavam de forma significativa. Mas importa sublinhar que era fascinante ver a cooperação e o sentido de interajuda que existia entre os pares, pois o elemento que tinha mais facilidade num determinado conteúdo procurava ajudar o que apresentava mais dificuldades. Não rara vez, os pares de cooperação partilhavam os resultados com os parceiros vizinhos, tornando-se em pequenos grupos de discussão. A partilha dos resultados obtidos permitiu a discussão em grande grupo das descobertas realizadas, tal como podemos ver na seguinte nota de campo:

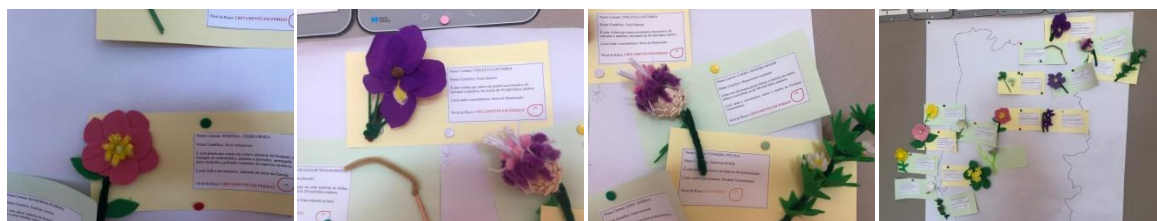
*C17 Eu e a C10 descobrimos que as plantas precisam de água e sol
C6 E de ar, porque respiram
C8 e C4 Nós descobrimos que as plantas têm raízes, tronco, ramos e folhas
C9 E também frutos
C11 mas as plantas não são todas iguais, há plantas que não têm troncos
C12 Nós descobrimos que há plantas muito diferente,s mas todas têm raízes
e folhas e há uma com caule e outras com tronco
C3 Eu e o C12 também descobrimos que há plantas que dão fruto e outras
não.
C1 Há plantas que comemos só os frutos como a macieira e a pereira. Mas
as batatas são raízes, foi o que a minha mãe disse e a C2 não acredita.*

Esta nota de campo demonstra que as crianças possuem uma compreensão crescente sobre as características das plantas, identificando partes como: raízes, tronco, folhas, frutos e distinguindo entre diferentes tipos. As interações revelam curiosidade, partilha de saberes e integração de conhecimentos provenientes de diferentes fontes, incluindo o meio familiar. A partilha em grande grupo das descobertas dos pares de cooperação gerou bastante ruído o que por vezes era necessário chamar a atenção para que se pudesse retomar a calma, mas surtiu resultados muito completos e válidos. As descobertas realizadas pelos alunos deram lugar à elaboração duma apresentação em *power point*, em forma de síntese. De sublinhar que este conteúdo foi adiante recuperado aquando do momento da leitura mediada, já que quer os cartões quer a apresentação ficaram expostos na sala de aula para consulta livre das crianças. Importa igualmente referir que segundo Roldão (1995), o facto da área curricular de Estudo do Meio (EM) “[...] oferecer ao aluno o contacto com uma diversidade de áreas temáticas, quer relativas à realidade natural, quer à social” (p.15) possibilita o desenvolvimento de várias competências, sendo elas ao nível do pensamento, compreensão de realidades, questionamento, processos socioafetivos, imaginação e abstração, atitudes e valores.

Posteriormente, e assegurando o conhecimento que adquirimos sobre as plantas explorámos a biodiversidade das plantas no país. A cada criança foi entregue um cartão com plantas protegidas em Portugal feitas com material reciclado. Cada criança leu o seu cartão explorando, inicialmente individualmente, posteriormente apresentava à turma. Cada cartão apresentava o nome comum, o nome científico, as características, localização e o nível de risco (vulnerável, em perigo, criticamente em perigo). Este último conceito foi muito explorado pelas crianças que comparavam o nível de risco de cada planta. Simultaneamente tínhamos um mapa de Portugal, onde cada criança colocou a planta na região onde cresce.

Figuras 49, 50, 51,52

Plantas em risco em Portugal.



Paralelamente, as crianças exploraram as regiões de Portugal e daquelas que apresentam mais plantas em risco. De sublinhar que esta atividade suscitou muito interesse em grande medida porque cada criança pôde verificar a biodiversidade da flora em Portugal.

Na semana seguinte e, tomamos como ponto de partida a obra *O que vês quando olhas para uma árvore?*, de Emma Carlisle (2022). Esta obra constituiu um convite à contemplação da natureza com um olhar sensível, subjetivo e poético, oferecendo múltiplas possibilidades de articulação entre linguagem verbal, imagética, emocional e científica. A proposta procurou promover aprendizagens significativas, integrando conteúdos das áreas de Estudo do Meio e Português com o desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente as relacionadas com o domínio do autoconhecimento, da consciência social e da autorregulação emocional, tal como proposto pelo modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020).

Assim, antes da leitura mediada da obra, fizemos a pergunta que intitula a obra que íamos explorar. As crianças partilharam as suas observações sobre o que viam, referindo que veem folhas (C20), frutos e tronco (C1), ninhos quando têm pássaros (C11) e que há animais que vivem nas árvores (C12). Reconheceram ainda que algumas árvores dão flores (C6), embora nem todas as árvores com flores deem frutos, como explicou uma criança em resposta à afirmação de outra que dizia que “essas são as árvores que dão frutos” (C20). Por fim, uma criança acrescentou que também observa cores nas árvores (C1), revelando atenção aos detalhes visuais da natureza.

De seguida, convidamos as crianças para a leitura dialogada da obra, no exterior, em grande grupo, seguida de uma conversa orientadora com questões como: “Se fosses uma árvore, como te sentirias hoje?”, ou “Como sabes em que estação do ano está a árvore da história?”. Estas questões possibilitaram o início de uma reflexão simbólica sobre a relação entre a natureza e os estados emocionais, encorajando as crianças a projetarem-se nas árvores e a partilharem os seus sentimentos, promovendo o desenvolvimento do autoconhecimento e da linguagem emocional. Simultaneamente, fomos identificando as partes das árvores e suas funções estabelecendo o paralelismo com o nosso corpo.

Durante a conversa, as crianças recordaram as partes das árvores, mencionando as raízes, o caule ou tronco, as folhas e os frutos (C6, C11), e, quando questionadas sobre a função das raízes, uma delas respondeu prontamente: “Essa é fácil, é para

segurar a planta ao solo” (C1), o que permitiu ao adulto estabelecer uma analogia, explicando que, tal como as árvores, também nós precisamos de raízes fortes para crescer, explorando o mundo à nossa volta, mas mantendo-nos centrados e próximos de quem nos conhece e ama.

Seguiu-se a atividade que intitulámos: *O meu corpo-árvore*, na qual cada criança foi convidada a movimentar-se/posicionar-se como uma árvore, escolhendo posições diversas (e.g. braços abertos, enrolados sobre si mesmos) que traduzissem o seu estado emocional naquele momento. Esta metáfora visual permitiu às crianças construir uma imagem simbólica de si, mobilizando tanto a imaginação como a autoexpressão. Neste processo, trabalharam-se competências linguísticas (nomeação de emoções, descrição) e artísticas, num ambiente que promoveu a aceitação, a individualidade e o respeito pelas diferentes formas de sentir e representar.

Simultaneamente, explorámos que podemos viver como as árvores a partir das sugestões que a obra faz, nomeadamente: *Não vivas a correr* (As árvores lembram-nos de que precisamos de ser pacientes para crescermos fortes) *Cuida de ti* (As árvores não sobrevivem sem luz, água ou ar. O sol ajuda-nos a sermos mais otimistas e serenos, e quando isso acontece o nosso cérebro liberta uma substância chamada serotonina. Quando estamos ao ar livre, a apanhar sol ou a fazer exercício o nosso cérebro produz mais serotonina.), *Cultiva as amizades* (Numa floresta, todas as árvores são valiosas. As árvores saudáveis apoiam as árvores doentes e as mais jovens aprendem com as mais velhas. Assim também nós podemos ajudar-nos e apoiarmo-nos uns aos outros) ou *Sê autêntico* (Não há duas árvores iguais, como não há duas pessoas iguais. As árvores ensinam-nos a sentir orgulho de quem somos. Celebra o que te torna único).

No sentido de garantir a possibilidade das crianças poderem recordar as “lições” que as árvores nos dão realizámos um marcador de livro que levaram para casa. O entusiasmo que manifestaram durante a discussão das lições permitiu recolher dados relevantes para a investigação nomeadamente sobre a autoconsciência. Esta dinâmica favoreceu a leitura simbólica, a empatia e a transferência de aprendizagens entre o mundo natural e o emocional, e favoreceu alguns “desabafos”:

C20 *Eu ando sempre a correr e depois magoou-me e também aos amigos.*

C1 *Eu tenho uma alimentação saudável.*

C21 *Eu adoro aranhas, e a minha mãe diz que sou esquisito.*

C11 *Eu tenho um irmão gémeo e isso é diferente.*

C17 *Não é assim muito diferente, eu também tenho*

C16 *Eu gosto de brincadeiras de menina, e adoro cor-de-rosa e roxo.*

C13 *Eu venho do Rio de Janeiro e ainda não sou portuguesa., e falo de maneira diferente.*

NC 14/05/2025

A partilha das emoções, preocupações e angústias, a partir da narrativa que explorámos assumiu um papel estruturante na construção da identidade pessoal e na promoção do sentimento de pertença a um grupo. Ao serem escutadas e acolhidas num ambiente seguro e empático, as crianças desenvolveram um maior autoconhecimento e uma consciência mais clara das suas vivências emocionais, o que favoreceu a validação dos seus sentimentos e a construção de uma autoimagem positiva. Esta dimensão relacional do processo educativo, em particular no domínio da consciência de si e da consciência social. Ao verbalizarem as suas emoções em grupo, as crianças não apenas aprendem a identificar e regular os seus próprios estados emocionais, como também desenvolvem empatia e respeito pelas experiências dos outros, o que contribui para relações interpessoais mais saudáveis e cooperativas. Neste sentido, este espaço de partilha tornou-se uma oportunidade pedagógica excelente para cultivar um clima de confiança e pertença, essencial ao bem-estar emocional e à aprendizagem significativa, onde cada criança se sente vista, ouvida e valorizada como parte integrante da comunidade educativa. Num momento de síntese coletiva, a metáfora da árvore, com as suas raízes, ciclos e variações, revelou-se particularmente fértil para trabalhar a noção de identidade pessoal e emocional. Tendo-se observado comentários nas semanas subsequentes já que esta experiência evidenciou o potencial da literatura para a infância como motor de aprendizagens articuladas e da natureza como espaço simbólico de reflexão e transformação pessoal. Ao colocar o foco na criança enquanto sujeito ativo e sensível, criou-se um contexto educativo que promoveu o desenvolvimento emocional, social e académico de forma harmoniosa e significativa. De sublinhar que o marcador de livro foi “transferido” para outros contextos que não somente a casa, “eu levei o marcador para a catequese e a minha catequista leu para os amigos e adorou” (C7), “eu levei o marcador para casa dos meus avós” (C19), “eu levei o marcador para o campismo e li ao meu irmão” (C14).

4.3.2 Eleição dos Bichos

Aproveitando a proximidade com a semana das eleições legislativas em Portugal, propusemo-nos desenvolver uma sequência de aprendizagem centrada na obra *Eleição dos Bichos*, de André Rodrigues, Larissa Ribeiro, Paula Desgualdo e Pedro

Markun. Esta escolha foi motivada não apenas pela atualidade do tema, mas também pela intencionalidade de proporcionar às crianças uma experiência significativa de vivência democrática, articulando os seus mundos próximo e alargado, enfatizando a importância de considerar as interações entre os diferentes contextos que envolvem a criança, desde o microsistema da sala de aula, passando pelo exossistema das instituições sociais, até ao macrosistema das normas e valores culturais.

Assim, ao trazer para a sala de aula um acontecimento real, as eleições legislativas e, e ligá-lo à experiência de eleição no contexto da turma, procurámos criar pontes entre a vivência escolar e a realidade social e política do país, reforçando a função da escola como espaço privilegiado de formação cidadã. A leitura dialogada da obra permitiu-nos discutir, com linguagem acessível e simbólica, conceitos como liderança, voto, debate, responsabilidade e representação. A partir dessa exploração, desencadeou-se uma experiência participativa na qual as crianças discutiram os conceitos acima referidos cujos excertos das notas de campo revelam:

C1 o leão não está certo

C20 o leão é corrupto e ladrão. (...)

C21 eu cá não voto em nenhum.

C12 a coruja é que podia candidatar-se.(...)

C3 é bem feito para a macaca ser desclassificada, eu cá não votava nela só por causa duma banana.

C17 eu votava na mesma eu gosto de bananas

C2 eu voto na preguiça, ela só anda devagar.

C7 eu também

C21 mas se faz muito devagar não faz nada

NC 15/05/2025

Esta vivência, revelou-se um terreno fértil para o desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente o autoconhecimento, a empatia, a escuta ativa, a autorregulação e a tomada de decisões responsável, conforme proposto pela abordagem CASEL. A reflexão final com o grupo, mediada por questões que valorizam a expressão emocional e o pensamento crítico, revelou que a participação nesta atividade contribuiu para um maior sentido de pertença, para a valorização da diversidade de opiniões e para a compreensão da importância de cada voz no funcionamento do grupo. Assim, esta proposta evidencia o valor das práticas pedagógicas intencionalmente integradas, ativas e contextualizadas, que reconhecem a criança como sujeito social e emocional em desenvolvimento e que potenciam aprendizagens com significado, alinhadas com uma abordagem holística e humanista da educação.

Na atividade seguinte trabalhamos as expressões idiomáticas, iniciamos por perguntar se sabiam dar algum exemplo ou se sabiam o que era. Nenhuma criança sabia, e perguntamos se sabiam o que era um *podcast*, em coro respondem que sim. Propusemos então, ouvir um *podcast* sobre o que são as expressões idiomáticas que todos ouviram com muita atenção e curiosidade.

No sentido de explorarmos um conjunto de expressões idiomáticas portuguesas, a cada criança entregámos um cartão com uma expressão e o seu significado, e o objetivo era fazer a sua ilustração. Ao longo da realização das ilustrações as crianças iam questionando como fazer, trocando ideias com os colegas e com as professoras. Todavia, pudemos verificar que todas as ilustrações realizadas corresponderam a uma ilustração literal do conteúdo da expressão (figuras 53, 54, 55 e 56)

Figuras 57,58,59,60

Expressões Idiomáticas



Estes resultados estão de acordo com a fase do desenvolvimento em que se encontram, que é o das operações concretas do desenvolvimento cognitivo. Nesta etapa, o pensamento é marcado por uma lógica concreta, ou seja, está fortemente ancorado na experiência direta e em objetos tangíveis, sendo ainda limitada a sua capacidade de abstração. Por isso, compreender expressões idiomáticas ou linguagens figuradas representa um desafio significativo, pois estas requerem a habilidade de pensar simbolicamente e de interpretar significados que não são literais. Esta limitação evidencia a necessidade de um acompanhamento intencional por parte dos adultos, que ajude a criança a transitar gradualmente do pensamento concreto para formas mais abstratas de raciocínio, promovendo a compreensão dos segundos sentidos das mensagens e, com isso, o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais mais complexas.

No âmbito das competências socioemocionais (SEL), esta capacidade de decifrar subentendidos e intenções não explícitas revela-se fundamental para o fortalecimento da

empatia, da escuta ativa e da consciência social, permitindo às crianças uma leitura mais profunda dos estados emocionais dos outros e das dinâmicas interpessoais.

Para além das obras apresentadas explorámos outras como *Gosto de ti quase sempre*, de Anna Llenas, *As árvores guardam segredos*, de Lucas Riera, *Nós, as crianças temos direitos*, da APEI, de Cláudia Manata, Fernanda Salvaterra, Rira Rovisco e Rosa Montez *A tua cabeça é como o céu*, de Bronwen Ballard. E através deles e da sua narração pudemos explorar as competências da autoconsciência (as minhas emoções e a dos outros), a consciência social (os direitos), a tomada de decisões (tomar decisões conscientes e assertivas).

4.4. Análise e discussão de resultados

Para a análise das competências socioemocionais (CSE) promovidas nas diferentes experiências de aprendizagem (EA) e experiências de ensino-aprendizagem (EEA), desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), respetivamente, recorreu-se à aplicação de uma grelha de observação (figura 61) construída com base no modelo SEL (*Social Emotional Learning*), segundo o referencial da CASEL (2020). Este instrumento permitiu uma recolha sistemática de dados, tendo como principal foco a promoção intencional das CSE, segundo os cinco domínios fundamentais da aprendizagem socioemocional: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsável.

Figura 61

Grelha de observação- Competências Socioemocionais.

Grelha de Observação – Competências Socioemocionais
Adaptado a partir do Modelo SEL da CASEL¹

Cotação: 1- nunca 2- raramente 3-algumas vezes 4-muitas vezes 5-sempre

Competências SocioEmocionais	Descrição refere-se à capacidade de...	Indicadores	Cotação				
			1	2	3	4	5
Autoconhecimento	Reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos e valores, sentimentos, e como eles influenciam o comportamento.	Reconhece as suas emoções					
		Aceita as suas emoções, sejam agradáveis ou desagradáveis					
		Identifica sentimentos de carga emocional negativa, e sabe pedir ajuda.					
		Adapta-se a diferentes situações, incluindo situações adversas					
Autorregulação	Regular eficazmente emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes contextos ou situações, lidar com o stresse, controlar impulsos,	Organiza a sua participação nas atividades					
		Responde após refletir					
		Executa responsabilmente as decisões tomadas					
		Demonstra motivação para atingir objetivos					
Consciência social	Adotar a perspetiva do outro e demonstrar empatia e, reconhecer as normas sociais e éticas que regem o comportamento.	Participa na vida da comunidade escolar					
		Demonstra empatia					
		Compreende as necessidades dos outros					
		Respeita as diferenças					
Competências relacionais	Estabelecer e manter relações saudáveis, positivas e construtivas com indivíduos e grupos diversos.	Coopera com os colegas,					
		Negocia de forma construtiva os conflitos					
		Comunica de forma clara					
		Escuta ativamente					
Tomada de decisões	Fazer escolhas conscientes, construtivas e respeitadoras no que diz respeito a comportamentos pessoais e interações sociais.	Faz escolhas					
		Sabe pesar prós e contras					
		Assume riscos conscientes e responsáveis					
		Faz avaliações realistas das consequências das suas ações					

Fonte: Produção da autora

¹ Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde/Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Saúde, Pensamento Vivo, Associação Portuguesa de Pedagogia e Saúde Mental, Direção-Geral da Educação.

As atividades planejadas e implementadas foram concebidas de forma deliberada para estimular o desenvolvimento das referidas competências, sendo que cada domínio foi operacionalizado através de quatro indicadores comportamentais específicos, que orientaram a observação direta dos participantes durante as sessões. A grelha utilizada contemplava uma escala de cotação de 1 a 5, onde 1 correspondia a “nunca” e 5 a “sempre”, permitindo assim a quantificação dos comportamentos observados.

Após a aplicação do instrumento, os dados recolhidos foram analisados através do cálculo da média das pontuações obtidas em cada item. Posteriormente, foi apurada a média geral de cada competência, o que possibilitou uma leitura mais abrangente dos resultados obtidos, facilitando a identificação de progressos e áreas a reforçar no âmbito das competências socioemocionais trabalhadas ao longo da PES.

No que respeita ao **contexto de creche**, e considerando a limitação temporal da PES (apenas 90h), a análise dos resultados foi realizada com base nas notas de campo, não tendo sido possível aplicar a grelha de observação, previamente construída. Assim, e no âmbito do processo investigativo delineado, tendo em conta a fase do desenvolvimento em que se encontram as crianças da creche, foi atribuída especial relevância ao desenvolvimento das *competências emocionais* e à *gestão de conflitos*. Estas dimensões, integradas no quadro das CSE, correspondem, respetivamente, aos domínios da *autoconsciência* e das *competências relacionais*, conforme definidos e operacionalizados pelos indicadores constantes na grelha de observação utilizada.

Os resultados obtidos evidenciam uma melhoria significativa ao nível das interações sociais das crianças, particularmente no que respeita à capacidade de escuta, observada através do aumento do tempo de atenção dedicado ao *storytelling* à leitura mediada, por exemplo, à cooperação em atividades quotidianas, como o arrumar da sala, à manutenção e prolongamento dos períodos de jogo em pequenos grupos e à capacidade de negociação de conflitos, refletida na diminuição de comportamentos agressivos e no aumento do recurso à mediação do adulto.

Verificou-se, simultaneamente, uma evolução na capacidade de nomear emoções, identificar situações de carga emocional e, de forma mais abrangente, na literacia emocional. Estes resultados encontram sustentação na literatura, nomeadamente nos estudos desenvolvidos por Denham (2007), os quais demonstram que interações sociais bem-sucedidas entre pares, particularmente em idades precoces,

constituem preditores significativos da saúde mental e do bem-estar a longo prazo (cit. por Machado et al., 2012).

Os dados recolhidos ao longo das EA sugerem uma progressiva evolução no domínio da literacia emocional, evidenciada pelo aumento da utilização de vocabulário associado às emoções por parte das crianças. Esta tendência poderá indicar um maior reconhecimento e compreensão das próprias emoções e das dos outros, o que se articula com os objetivos delineados no âmbito da promoção das competências socioemocionais. Paralelamente, observou-se uma diminuição na ocorrência de conflitos interpessoais, sobretudo os relacionados com a partilha de brinquedos ou a atenção do adulto, o que poderá refletir uma melhoria na regulação emocional e no desenvolvimento de competências relacionais. Em particular, verificou-se o surgimento de comportamentos que denotam a capacidade de tomar a perspetiva do outro, como a substituição de atos impulsivos por pedidos verbais do tipo “posso?” ou “dás?”, ainda que tais comportamentos não se tenham manifestado de forma consistente ou generalizada entre os pares.

Estes indícios, embora não sustentados por dados estatisticamente significativos, apontam para a relevância das estratégias adotadas na promoção das competências socioemocionais. A emergência de novas formas de interação e a redução de comportamentos desregulados parecem traduzir impactos positivos da prática, sugerindo o potencial contributo do *storytelling* e da leitura mediada, mesmo em contextos com limitações temporais. Assim, estes resultados, ainda que exploratórios, apontam para a potencial validação das ferramentas usadas na promoção das CSE.

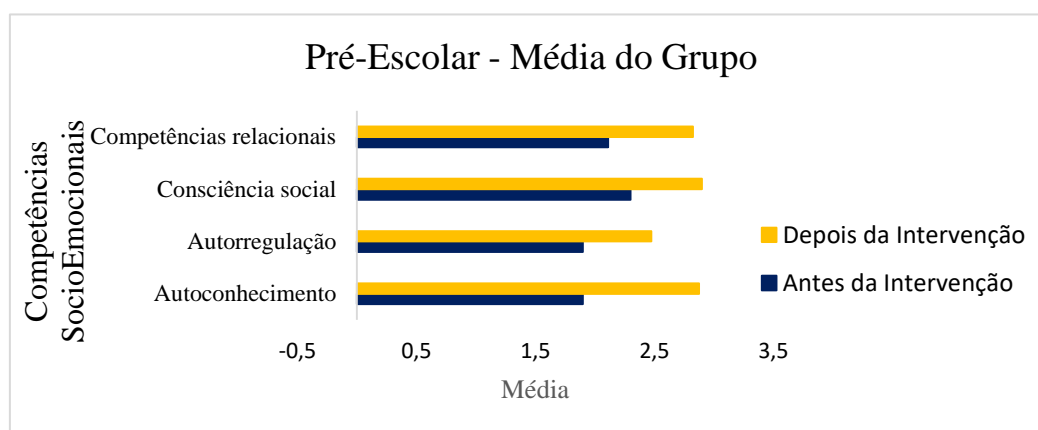
No que concerne ao **contexto de EPE** os resultados gerais apontam para uma melhoria generalizada da média obtida nos indicadores (descritores comportamentais das CSE). A competência de tomada de decisões não foi analisada dada a fase do desenvolvimento cognitivo das crianças estudadas. De sublinhar que cerca de 80% das crianças tinham idades entre os 3/4 anos, e a maturidade elegível para esta competência poderia comprometer os resultados, representando um viés cuja interpretação poderia levar a leituras de baixo nível de competência quando na realidade se tratava de maturidade cognitiva.

Importa também referir que a C11 não foi avaliada, pois dada a sua baixa assiduidade os resultados obtidos poderiam não corresponder às reais competências da criança.

O gráfico seguinte (figura 62) apresenta a comparação das médias obtidas nos quatro domínios das competências socioemocionais (CSE): autoconhecimento, autorregulação, consciência social e competências relacionais, antes e após a PES em contexto de EPE.

Figura 62

Médias dos resultados obtidos pelo grupo nas CSE, antes e depois das EA.



De uma forma geral, os resultados evidenciam uma evolução positiva em todos os domínios avaliados, sendo visível um aumento das pontuações médias no período depois do desenvolvimento das AE. O domínio do *autoconhecimento* registou uma melhoria acentuada, o que indica progressos significativos na capacidade das crianças em reconhecer e compreender as suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos. No que respeita à *autorregulação*, observa-se também um aumento expressivo, sugerindo avanços na capacidade de gestão emocional, controlo de impulsos e tomada de decisões de forma responsável.

Relativamente à *consciência social*, os dados revelam um crescimento na média, o que pode ser interpretado como uma maior demonstração de empatia, compreensão das necessidades dos outros e respeito pelas normas sociais do grupo. Já o domínio das *competências relacionais* apresenta igualmente uma melhoria relevante, refletindo um reforço da cooperação, da comunicação clara e da escuta ativa entre os pares.

Estes resultados apontam para o impacto positivo da prática na promoção das competências socioemocionais. Ainda que os dados apresentados sejam de natureza quantitativa descritiva, a sua interpretação sugere que a abordagem implementada contribuiu para o fortalecimento das CSE no grupo em estudo, alinhando-se com as orientações do modelo SEL da CASEL (2020).

Pese embora se verifiquem progressos nos diferentes domínios das competências socioemocionais, importa salientar que as médias obtidas após as EA se mantêm, de forma geral, abaixo do valor 3 na escala utilizada. Esta limitação pode ser explicada, em grande medida, pela presença de algumas crianças que apresentaram pontuações bastante reduzidas, nomeadamente nos níveis 1 e 2, o que influenciou negativamente as médias globais do grupo. Assim, embora os resultados evidenciem tendências de evolução positiva, estas devem ser interpretadas com cautela, uma vez que os valores mais baixos obtidos por alguns participantes condicionam a leitura agregada dos dados e podem não refletir, de forma linear, os progressos observados ao nível individual ou em subgrupos mais específicos. Todavia, a análise dos resultados individuais permite identificar evoluções particularmente significativas em alguns participantes, destacando-se, nesse sentido, as crianças C4, C5, C8 e C21. Nestes casos, registou-se um aumento expressivo em diversos indicadores das competências socioemocionais, quando analisados de forma isolada (figura 63, anexo 3). Este dado reforça a importância de uma leitura qualitativa e individualizada dos progressos, permitindo captar dimensões do desenvolvimento que a análise exclusivamente estatística e agregada pode não evidenciar de forma suficientemente clara.

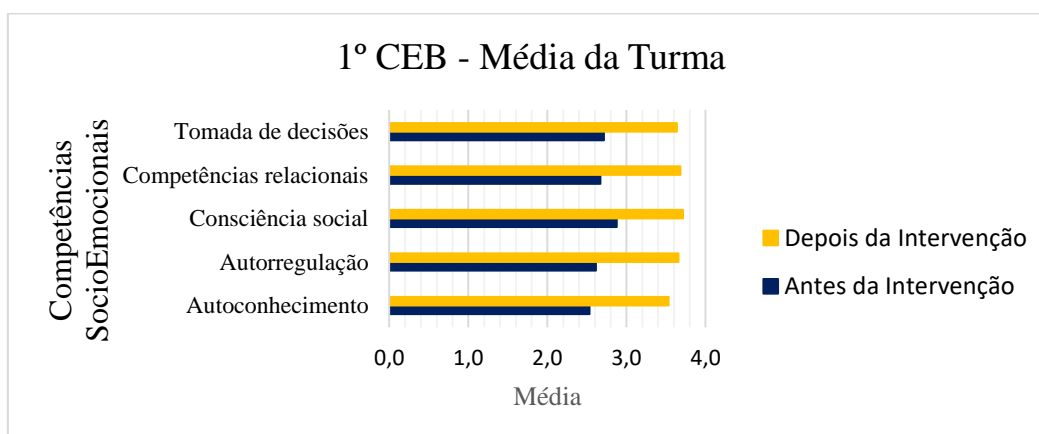
Paralelamente, importa salientar que, numa análise preliminar à problemática central que orienta esta investigação, nomeadamente, a possibilidade de o *storytelling* e a leitura mediada se constituírem como ferramentas promotoras das competências socioemocionais, os dados obtidos parecem apontar no sentido da sua pertinência. Os resultados sugerem que estas estratégias pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das CSE, ao favorecerem momentos de escuta ativa, identificação emocional, partilha de experiências e reflexão conjunta, elementos centrais no processo de construção das competências socioemocionais nas crianças. Em termos das dimensões da CSE podemos verificar que o *autoconhecimento* (figura 64, anexo 3) apresenta os resultados mais elevados antes e depois das EA. Estes poderão ser melhor explicados pelo facto que quer em contexto escolar quer no familiar as emoções são uma temática frequentemente abordada e valorizada. Em contrapartida as *competências relacionais* são as que apresentam resultados mais baixos (anexo 3). Em grande medida pela dificuldade na negociação, cooperação e gestão dos conflitos. Estes resultados dão lugar a uma dupla interpretação, se por um lado o pensamento das crianças é predominantemente egocêntrico, o que significa que tendem a interpretar o mundo a partir da sua própria perspetiva, tendo ainda dificuldade em compreender o ponto de

vista dos outros, por outro as atividades propostas para esta CSE podem não ter sido suficientes ou proficientes. Quanto às competências de *autorregulação* e *consciência social* (figuras 65 e 66, respetivamente, anexo 3), os resultados embora positivos não são significativos. Ainda assim, há exceções nomeadamente as crianças C2,C3,C4, C8, C9 e C10, cujos progressos foram mais significativos. Em síntese, em termos das CSE exploradas através da literatura para a infância podemos verificar que as competências sociais (em particular a gestão de conflitos e o respeito pelas regras) e a autoconsciência (nomeadamente no reconhecimento das emoções) foram as mais exploradas e onde os resultados foram mais visíveis. Ainda assim, podemos fazer uma abordagem à consciência social, em particular a empatia, todavia necessitaríamos de mais tempo para explorar aspetos como a partilha, a tomada de perspetiva do outro e a diversidade. Este trabalho foi fundamental para o desenvolvimento das competências sociomocionais, mais concretamente no domínio da gestão de conflitos, uma das áreas-chave da SEL. Através do *storytelling* e da leitura mediada e da participação ativa, as crianças foram convidadas a reconhecer comportamentos impulsivos (como os dos animais de uma das história), a refletir sobre as consequências das ações e a identificar alternativas mais adequadas, fomentando a empatia, a autorregulação e o respeito pelo outro (CASEL, 2020).

Relativamente ao **contexto de 1.º CEB**, todas as dimensões foram observadas e de igual modo há aumentos em todas as dimensões das CSE. O gráfico seguinte (figura 68) representa a variação nas médias das competências socioemocionais dos alunos antes e após o desenvolvimento das EEA, tendo por base uma escala quantitativa de avaliação compreendida entre 0,0 e 4,0.

Figura 68

Médias dos resultados obtidos pelo grupo nas CSE, antes e depois das EEA.



A análise do gráfico (figura 68) revela um aumento consistente nas médias de todas as competências socioemocionais avaliadas após a prática. A competência *tomada de decisões* evidencia uma evolução particularmente expressiva, aproximando-se do valor máximo da escala, o que poderá traduzir uma maior capacidade, por parte dos alunos, para realizar escolhas conscientes, responsáveis e fundamentadas. As *competências relacionais* e a *consciência social* registam igualmente melhorias significativas, refletindo progressos ao nível da cooperação, empatia, escuta ativa e respeito pelas normas sociais e de convivência no grupo. No que se refere à *autorregulação* e ao *autoconhecimento*, ainda que os incrementos sejam ligeiramente mais moderados, os dados indicam um desenvolvimento relevante na gestão emocional, na capacidade de reconhecer os próprios estados internos e na adaptação a diferentes contextos e exigências.

Estes resultados sugerem que a prática teve um impacto positivo no fortalecimento das competências socioemocionais nas crianças desta turma. A melhoria observada em todos os domínios avaliados confirma o potencial destas práticas para promover o bem-estar emocional, fomentar relações interpessoais saudáveis e, de forma indireta, contribuir para o sucesso académico. Neste sentido, os dados obtidos reforçam a pertinência da integração sistemática de estratégias como o *storytelling* e a leitura mediada na prática de ensino supervisionada, enquanto instrumentos facilitadores do desenvolvimento e mobilização das competências socioemocionais.

A compreensão destes resultados deverá, contudo, ser contextualizada à luz de fatores como a duração da PES e o perfil investigativo das crianças envolvidas, bem como a sua predisposição para o diálogo e a participação ativa.

Sublinha-se que as interações construídas ao longo da intervenção revelaram um elevado potencial para o desenvolvimento de competências não só socioemocionais, mas também cognitivas e comunicativas. Através do questionamento, da escuta e do diálogo, foi possível ampliar os *reportórios* cognitivos das crianças, ao mesmo tempo que se promoviam capacidades essenciais como a empatia, a cooperação, o autocontrolo emocional e a consciência social, pilares fundamentais para a construção de aprendizagens com mais sentido e duradouras.

Ainda, face aos dados recolhidos podemos afirmar que todas as crianças registaram melhorias nas suas CSE, tendo havido aumentos mais significativos nos resultados das médias gerais das crianças C1, C2, C11, C12, C18 e C21. Todavia, estes progressos não aconteceram nas mesmas dimensões (figura 69, anexo 4).

No que se refere à dimensão do *autoconhecimento* (figura 70, anexo 4) os resultados mais evidentes são apresentados pelas crianças C11, C12, C14, C15, C21 e C22, verificando-se progressos em termos do reconhecimento das emoções próprias e dos outros, bem como das situações/comportamentos emocionais também se verificaram os mesmos progressos. Pese embora, se tenham observado estes progressos os mesmos não se revelaram consistentes e estáveis, reforçando-se a necessidade de manutenção das atividades para uma melhor consolidação.

Quanto à *autorregulação* (figura 71, anexo 4) os resultados apontam para melhorias significativas nas crianças C11, C12, C15 e C16, dado que ao longo das atividades que desenvolvemos demos particular destaque à necessidade de aprender a “parar para pensar” antes de agir, promovendo comportamentos mais reflexivos. Esta estratégia foi igualmente muito reforçada pela professora cooperante ao longo das demais aulas e momentos de interação dentro da sala de aula. Consequentemente, houve uma redução de comportamentos impulsivos o que facilitou a tomada de decisões adequadas em contextos de aprendizagem e interação social. Logo, quando incentivada e trabalhada de forma intencional na escola, esta competência torna-se uma base sólida para o sucesso escolar e para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual.

Em relação à dimensão cujos progressos são menos significativos, a designar a *consciência social*, (figura 72, anexo 4), estes resultados poderão ser melhor compreendidos uma vez que nesta fase do desenvolvimento psicoemocional, as crianças estão a consolidar a sua identidade, a aprender a cooperar, a respeitar regras e a desenvolver competências essenciais de comunicação, empatia e resolução de conflitos. Logo, podemos verificar que nas observações realizadas antes das EEA as crianças já demonstravam conhecimentos e competências prévias. Simultaneamente, durante as aulas privilegiou-se a interação com os pares e as relações sociais positivas, favorecendo um clima de sala de aula mais acolhedor e propício à aprendizagem, contribuindo para o bem-estar, a motivação e o sucesso educativo dos alunos.

Quanto à dimensão com progressos mais significativos em termos gerais, foram as *competências relacionais* e a *tomada de decisões* (figuras 73 e 74, respetivamente, anexo 4). Estes resultados poderão ser melhor compreendidos na medida em que a PES se desenvolveu muito em torno de aspetos como a escuta ativa, a gestão de conflitos a cooperação e a escolha, tal como já tinha sido referido. Consequentemente, os resultados apontam para uma melhoria significativa da gestão de conflitos, na discussão

de ideias divergentes, na partilha de opinião e uma diminuição do vocabulário ofensivo. A busca ativa por respostas e o desejo de compreender o outro favorecem a construção de vínculos afetivos e a habilidade de se colocar no lugar do interlocutor, aspetos centrais das competências relacionais. Além disso, ao partilharem ideias, sentimentos e experiências, as crianças exercitaram a discussão de prós e contras, relevantes nas tomadas de decisão. Apesar, dos registos terem sido realizados dentro da sala de atividades, também se puderam verificar nos momentos de refeições e recreio em que a monitorização do adulto é menor, revelando uma certa consistência dos resultados.

Os resultados obtidos ao longo da PES vêm reforçar a importância do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais no contexto escolar. Tendo sido o presente estudo orientado por questões centrais que procuraram compreender de que forma a literatura para a infância, através do *storytelling* e da leitura mediada, poderia ser um meio eficaz no desenvolvimento das competências CSE das crianças. Os resultados obtidos confirmam as hipóteses de trabalho inicialmente formuladas, demonstrando que a utilização intencional da literatura infantil é uma estratégia eficaz para promover competências como a empatia, a autorregulação, a consciência social e a tomada de decisões.

Considerações Finais

A conclusão deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) convida a uma reflexão profunda sobre o percurso formativo vivido. Devido à multiplicidade dos desafios apraz-nos falar de temáticas basilares, a designar a construção da identidade profissional, as práticas pedagógicas, o processo refletivo que nos norteou e o envolvimento na dinâmica investigativa deste trabalho.

A construção da identidade profissional elaborada ao longo de todo o processo formativo, assumiu a PES uma natureza holística, dinâmica e situada. Nesse entendimento, a nossa formação docente foi concebida como um processo integrador, que articulou tempos, conteúdos, contextos, práticas e sujeitos.

Sobre as nossas práticas pedagógicas, procuramos que assentassem numa abordagem interdisciplinar, abandonando a fragmentação do conhecimento e fomentando a cooperação na construção e partilha de saberes. Ao longo da PES houve uma constante adaptação e capacidade de intervenção, com vista ao apoio no desenvolvimento das competências implicadas nas atividades propostas nos diferentes contextos educativos.

Relativamente ao processo reflexivo a PES permitiu desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre os múltiplos fatores que intervêm na aprendizagem. As dificuldades observadas, não foram obstáculos intransponíveis, mas sim desafios pedagógicos que nos transformaram. Fruto duma ação reflexiva acreditamos que ação docente deve ser informada, diferenciada e responsiva. A articulação entre teoria e prática foi fundamental para compreender que ser educador/professor é multidimensional e sistémico. É um ato de escuta, de adaptação, de luta, de conquista, de direções múltiplas e de construção conjunta do conhecimento. Não caminhamos sozinhos, nunca estamos sozinhos, e não aprendemos sozinhos. A PES revelou-se, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem, experimentação e reflexão crítica sobre as práticas educativas. O contacto com diferentes contextos educativos permitiu-nos desenvolver um olhar mais atento e consciente sobre a diversidade das crianças, as suas necessidades emocionais, os seus estilos de aprendizagem e os seus contextos sociais. Esta experiência formativa contribuiu significativamente para a consolidação de uma postura profissional reflexiva, ética e comprometida com uma educação centrada na criança como sujeito ativo, emocionalmente competente e socialmente implicado.

Por fim, e sobre as implicações pedagógicas decorrentes da integração da leitura mediada e do *storytelling* como ferramentas para a promoção das competências

socioemocionais (SEL) em contextos educativos formais, podemos referir que a relevância deste tema tornou-se ainda mais evidente ao longo do nosso estágio, sobretudo ao observarmos o impacto positivo que estas práticas narrativas tiveram no envolvimento emocional, social e cognitivo das crianças com as quais trabalhámos. As narrativas, sobretudo as que refletem dilemas sociais, questões éticas ou relações interpessoais, tornam-se instrumentos valiosos para a aprendizagem emocional, ao permitirem que a criança se identifique com as personagens, reveja as suas próprias vivências e compreenda as experiências do outro. Contudo, importa sublinhar que, embora as evidências recolhidas nos três contextos de prática revelem indícios muito promissores, a curta duração do estágio impossibilitou uma recolha de dados mais extensa e longitudinal, o que limita a interpretação mais alargada ou a generalização dos resultados. A complexidade inerente ao desenvolvimento socioemocional exige um acompanhamento continuado, sistemático e colaborativo, razão pela qual seria desejável dispor de mais tempo para consolidar as observações realizadas e aprofundar a investigação empírica sobre o impacto efetivo destas práticas na aquisição de SEL.

Ainda assim, reafirmamos a necessidade e a pertinência de integrar de forma estruturada e transversal as SEL no currículo e nas práticas educativas. As recentes diretrizes internacionais, como o modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), sublinham que o desenvolvimento destas competências deve ser articulado com os conteúdos curriculares e sustentado em práticas pedagógicas coerentes, culturalmente relevantes e emocionalmente significativas. Cabe-nos, enquanto futuras educadoras e professoras, continuar a promover uma educação que não se limite à transmissão de saberes, mas que procure formar seres humanos íntegros, críticos, empáticos e preparados para viver e transformar o mundo em que habitam.

Referências Bibliográficas

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). *Parent-child picture-book reading, theory of mind, and emotion understanding*. *Infant and Child Development*, 14(6), 715–731.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (coord.). (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade Coimbra.
- Bandura, A. (2023). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Basic, S. (2015). *Educar crianças: Proteção e autonomia. Infância na Europa: Explorando os temas, celebrando a diversidade*, (28), 35–37. APEI.
- Batini, F., Bartolucci, A., & Timpone, E. (2018). *Reading aloud and empathic skills: A research in primary school*. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 53–66.
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). *The association between reading and emotional development: A systematic review*. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 1–9.
- Batista, B. & Rodrigues, D., Moreira E., e Silva F. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados: técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?*. UA Editora.
- Bernardo, I. (2021). *Reflexões em torno de métodos Metodologias de Investigação: Métodos*. Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campos, B., & Menezes, I. (1996). *Personal and social education in Portugal*. *Journal of Moral Education*, 25(3), 343–357.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Emerging insights from the state of the field: Findings from the CASEL collaborating states initiative*.
- CASEL – Collaborative for academic, social, and emotional learning. (2020). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?*
- Condessa, I. (2009). *A educação física na infância*. In I. C. Condessa (Org.), (Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade. Nova Gráfica.
- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence. (1994). *The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy*. Center for Social and Emotional Education.

- Costa, A., & Faria, L. (2013). *Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa*. *Análise Psicológica*, 31(4), 407–424.
- Cunha, M. I. (2001). *Literatura infantil: A construção do imaginário*. Edições Asa.
- Demo, P. (2012). *Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos* (5ª ed.). Papirus.
- Denham, S. A. (2006). *Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?* *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Aprendizagens essenciais – Português*. Ministério da Educação.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). *The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193–221.
- Domitrovich, C. E., et al. (2008). *Integrated models of school-based prevention: Logic and theory*. *Psychology in the Schools*, 45(1), 71–88.
- Dresser, R. (2013). *Paradigm shift in education: Weaving social-emotional learning into language and literacy instruction*. i.e.: *Inquiry in Education*, 4(1), Article 2.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M. J., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Ellis, B. (1997). *Storytelling and narrative in language learning*. *TESOL Quarterly*, 31(4), 575–592.
- Faria, L. (2011). *Social and emotional education in Portugal: Perspectives and prospects*. In B. Heys (Ed.), *Social and emotional education: An international analysis: Fundación Botín Report 2011* (pp. 33–65). Fundación Botín.
- Federação Nacional de Educação (FNE). (2012). *Parecer sobre a proposta-base de revisão da estrutura curricular*.
- Federação Nacional dos Professores (FENPROF). (2011). *Desvalorização de algumas disciplinas e concretização do que prevê o OE/2012*.
- Fernandes, M. D. C. (2017). *A importância da literatura infantil no desenvolvimento socioemocional das crianças*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Ferreira, M., & Silva, C. (2018). *Educação literária e competências socioemocionais: A leitura mediada na infância*. *Revista de Educação*, 23(1), 45–60.
- Flanagan, J. C. (1973). *A técnica do incidente crítico*. *ABPA*, 25(2), 99–141.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *A qualidade em educação de infância: Perspectivas em diálogo*. Porto Editora.

- Fundação de Investigação Educacional High-Scope. (1990). *Perfil de Implementação do Programa (PIP)* (J. Oliveira-Formosinho, Trad.). Ypsilanti, MI: The High-Scope Press.
- Gaspar, M. F. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância, 90, 8–10.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (Coords.). (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Green, C., & García-Millán, C. (2022). *Policy report: Social & emotional learning*.
- Greenberg, M. T. (2004). *Current and future challenges in school-based prevention*. Prevention Science, 5, 5–13.
- Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute.
- Greenberg, M. T., et al. (2003). *The role of school-based programs in the prevention of youth violence*. In D. P. Farrington & J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (pp. 145–164). Cambridge University Press.
- Guerra, M. (2010). *O álbum na leitura infantil: Entre imagens e palavras*. Caminho.
- Guerreiro, C. (2020). *Diz-me o que ensinas, dir-te-ei quem és: Literatura para uma educação na ética*. In V Encontro Internacional de Formação na Docência | Livro de Atas.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). *ECERS-R: Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. FPCE-UP.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2019). *Equity & social and emotional learning: A cultural analysis*. CASEL
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). *Social-emotional learning is essential to classroom management*. Harvard Graduate School of Education.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). *Reading literary fiction improves theory of mind*. Science, 342(6156), 377–380. Texto Editora.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2001). *Emotional intelligence and social-emotional learning: Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility*. The CEIC Review, 10, 12–13.
- Luterman, L. A., Figueira Borges, G., & Souza, A. P. (2018). *Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up*. Entrepalavras, 8(2), 39–54.
- Macedo, R. S. (Org.). (2009). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e ciência humana* (pp. 13–74). EDUFBA.
- Machado, R., & César, M. (2012). *Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática*. Interações, 20, 98–140.
- Mahoney, J. L., et al. (2020). *Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students*. American Psychologist, 75(2), 258–269.

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2020). *Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students*. *American Psychologist*, 75(2), 258–269.
- Main, K. (2018). *Teachers as stakeholders in the implementation of social and emotional learning programs: Perceptions, attitudes and capacities*. In M. Wegerif, L. Li, & J. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 247–259). Routledge.
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). *Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers*. *Cognitive Development*, 25(1), 69–78.
- Martins, I., & Saro, J. (2013). *Leitura e literatura infantil*. In F. L. Viana et al. (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 303–327). CIEC.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). *Aprender a ser educador de infância: O processo de supervisão na formação inicial. Da investigação às práticas - Estudos de natureza educacional*, 10(1), 17–41
- Ministério da Educação. (2017). *Currículo nacional do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Munita, F. (2012). *A leitura mediada e o desenvolvimento emocional*. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 123–138.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A construção da qualidade em educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A construção da profissionalidade do educador: Formação, investigação-ação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Pereira, J. (2011). *Currículo e prática pedagógica em educação de infância*. Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2005). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2017). *A leitura mediada da literatura infantil como ferramenta para a alfabetização emocional*. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269–277.
- Rodrigues, I. C. (2009). *Ser educador de infância na creche: Entre os discursos e as práticas*. Universidade do Algarve.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo fundamentos e estratégias*. Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2003a). *Avaliação de competências e gestão do currículo: as questões dos professores*. Editorial Presença.
- Sampaio, M. T., & Lourenço, D. M. (2016). *Estimulação precoce no desenvolvimento infantil: Uma abordagem interdisciplinar*. *Psicologia em Estudo*, 21(2), 251–259.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.
- Sharma, A. (2023). *The impact of Social and Emotional Learning on Student Wellness*. *Journal of Advances and Scholaly Research in Allied Education*. Vo.21, Issue No. 5.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. L., Ferreira, I., & Cruz, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. DfES.
- Soutter, M. (2023). *Transformative social–emotional learning for teachers: Critical and holistic well-being as a marker of success*. *Journal of Teaching and Learning*, 17(1), 7–30.
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro.
- Taylor, R. D., et al. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa:
- Valente, S. (2019). *Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária*. *Revista Diversidades*, 55, 10–15.
- Volpi, M. (2011). *A literatura e o desenvolvimento da empatia*. In *Literatura e infância* (pp. 45–56). Moderna.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak et al. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255

Anexos

Anexo 1: Tabela 1: Resultados da SEL nas escolas, meta análise (Zins & Elias, 2004).

Atitudes	Comportamentos	Desempenho
-Maior sentimento de autoeficácia;	-Aumento de comportamentos pró-sociais;	-Melhoria nas competências de matemática, língua e ciências sociais;
-Percepção acrescida de pertença e comunidade (vínculo afetivo) e valorização da escola enquanto espaço de cuidado;	-Redução do número de faltas e suspensões, com manutenção ou melhoria na assiduidade;	-Aumento do rendimento escolar ao longo do tempo (do ensino básico ao secundário);
-Compromisso mais sólido com os valores democráticos;	-Maior autonomia na descoberta de estratégias de aprendizagem;	-Melhoria nos resultados em testes padronizados, sem evidência de regressão de desempenho;
-Atitudes mais positivas face à escola e à aprendizagem;	-Redução de comportamentos agressivos, perturbações e violência interpessoal;	-Progresso na consciência fonológica;
-Desenvolvimento de valores e atitudes éticas mais consistentes;	-Menor frequência de negociações hostis, menor prevalência de problemas de conduta e desenvolvimento de melhores competências de resolução de conflitos;	-Aumento da capacidade de aprender a aprender;
-Maior motivação académica e aspirações educacionais elevadas;	-Aumento da participação nas aulas e maior envolvimento escolar;	-Melhoria nas competências de resolução de problemas e de planeamento;
-Confiança e respeito acrescidos pelos professores;	-Maior empenho na obtenção de resultados e leitura mais frequente fora do contexto escolar;	-Progresso no raciocínio não-verbal.
-Melhor capacidade de lidar com situações de stresse escolar;	-Transições escolares mais bem-sucedidas;	
-Maior compreensão das consequências dos próprios comportamentos.	-Redução do consumo de substâncias como drogas, tabaco e álcool, bem como de comportamentos delinquentes;	
	-Diminuição de indicadores associados a doenças sexualmente transmissíveis, HIV/SIDA e suicídio;	
	-Maior envolvimento em atividades positivas, como a prática desportiva.	

Anexo 2: Consentimento Informado

Consentimento Informado

O presente estudo surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada a decorrer na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança.

O estudo tem por objetivo avaliar a possibilidade de se promover as competências emocionais das crianças através da leitura de literatura para a infância.

O estudo é realizado por Ana Rosária Matos Fernandes ([REDACTED], [REDACTED]) que poderá contactar caso pretenda esclarecer uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A participação do seu educando(a) no estudo, será muito valorizada pois irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da educação, consiste em observar e recolher dados das competências emocionais das crianças antes e depois de expostas às sessões de leitura de modo a proporcionar um maior desenvolvimento emocional.

A participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de **voluntária**, a participação é também **anónima** e **confidencial**. Os dados obtidos destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada ou reportada individualmente. Em nenhum momento do estudo se identifica o educando.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que aceito nele participar.

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome da criança: _____

Assinatura encarregado de educação: _____

Anexo 3: Grelha de Observação- Competências SocioEmocionais

Grelha de Observação – Competências Socioemocionais

Adaptado a partir do Modelo SEL da CASEL¹

Cotação: 1- nunca 2- raramente 3- algumas vezes 4- muitas vezes 5- sempre

Competências SocioEmocionais	Descrição refere-se à capacidade de...	Indicadores	Cotação				
			1	2	3	4	5
Autoconhecimento	Reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos e valores, sentimentos, e como eles influenciam o comportamento.	Reconhece as suas emoções					
		Aceita as suas emoções, sejam agradáveis ou desagradáveis					
		Identifica sentimentos de carga emocional negativa, e sabe pedir ajuda.					
		Adapta-se a diferentes situações, incluindo situações adversas					
Autorregulação	Regular eficazmente emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes contextos ou situações, lidar com o stresse, controlar impulsos,	Organiza a sua participação nas atividades					
		Responde após refletir					
		Executa responsabilmente as decisões tomadas					
		Demonstra motivação para atingir objetivos					
Consciência social	Adotar a perspetiva do outro e demonstrar empatia e, reconhecer as normas sociais e éticas que regem o comportamento.	Participa na vida da comunidade escolar					
		Demonstra empatia					
		Compreende as necessidades dos outros					
		Respeita as diferenças					
Competências relacionais	Estabelecer e manter relações saudáveis, positivas e construtivas com indivíduos e grupos diversos.	Coopera com os colegas,					
		Negoceia de forma construtiva os conflitos					
		Comunica de forma clara					
		Escuta ativamente					
Tomada de decisões	Fazer escolhas conscientes, construtivas e respeitadoras no que diz respeito a comportamentos pessoais e interações sociais.	Faz escolhas					
		Sabe pesar prós e contras					
		Assume riscos conscientes e responsáveis					
		Faz avaliações realistas das consequências das suas ações					

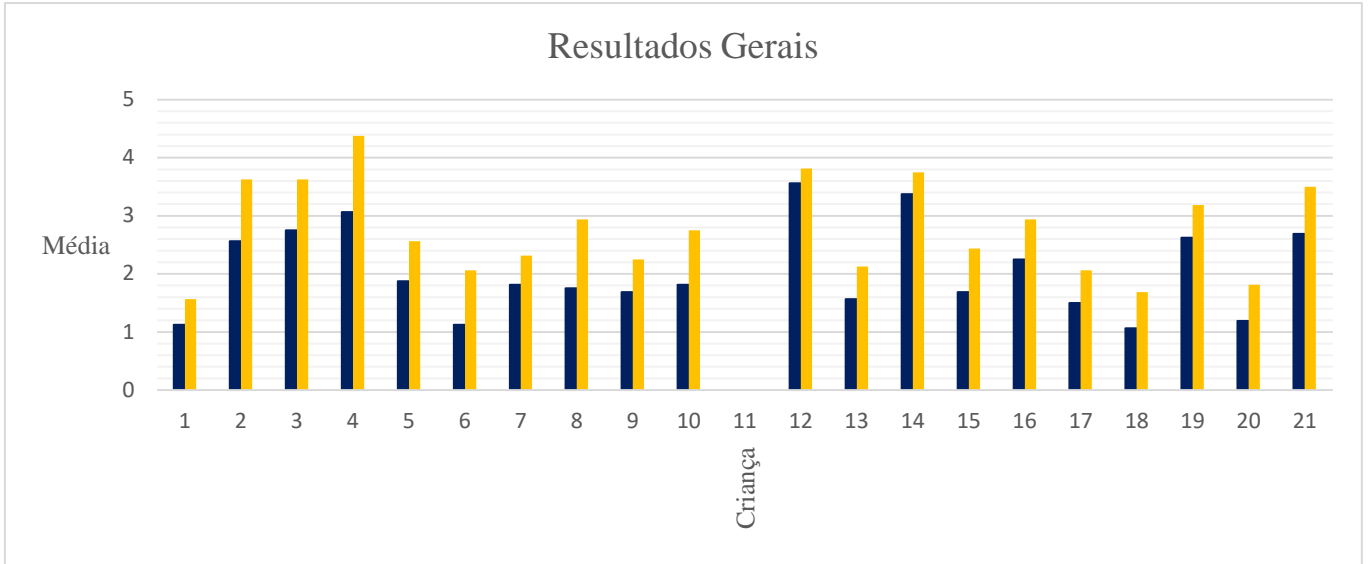
Fonte: Produção da autora

¹ Carvalho, A., Almeida, C., Amann, G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I. (2016). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde/Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Saúde, Pensamento Vivo, Associação Portuguesa de Pedagogia e Saúde Mental, Direção-Geral da Educação.

Anexo 4: Gráficos para análise de resultados – contexto EPE

Figura 63

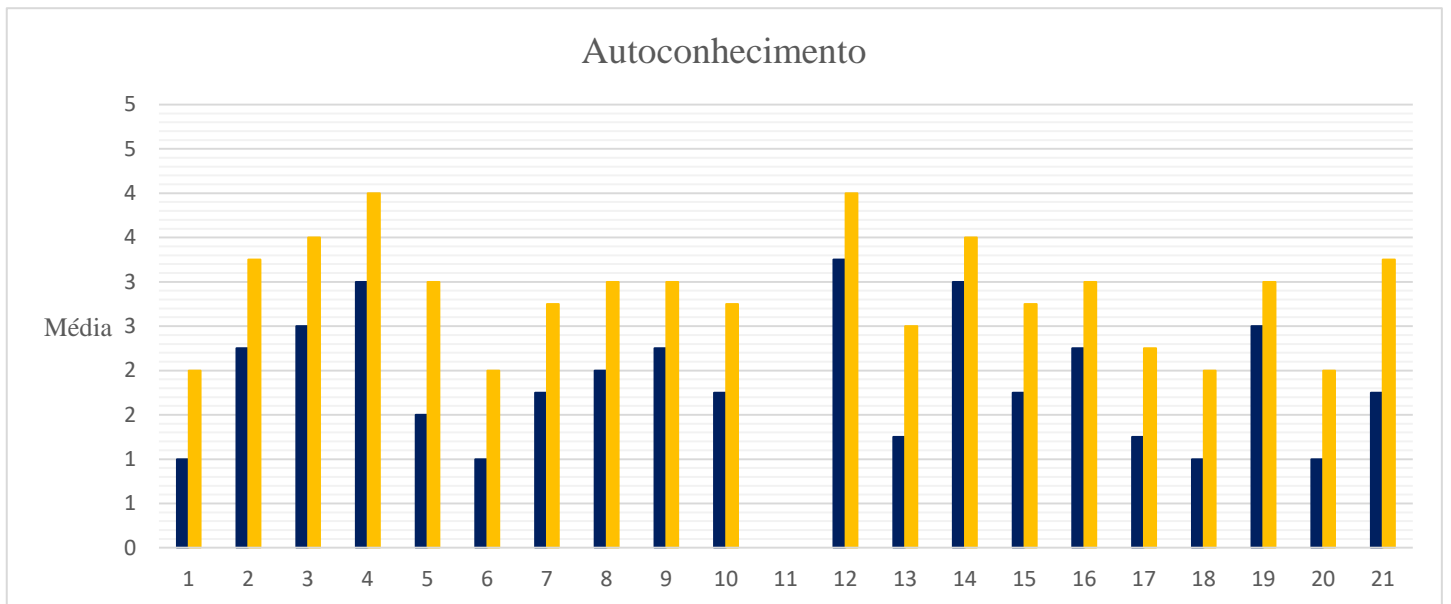
Média dos resultados individuais antes e depois das EA.



Legenda: ■ antes das EA/■ depois das EA

Figura 64

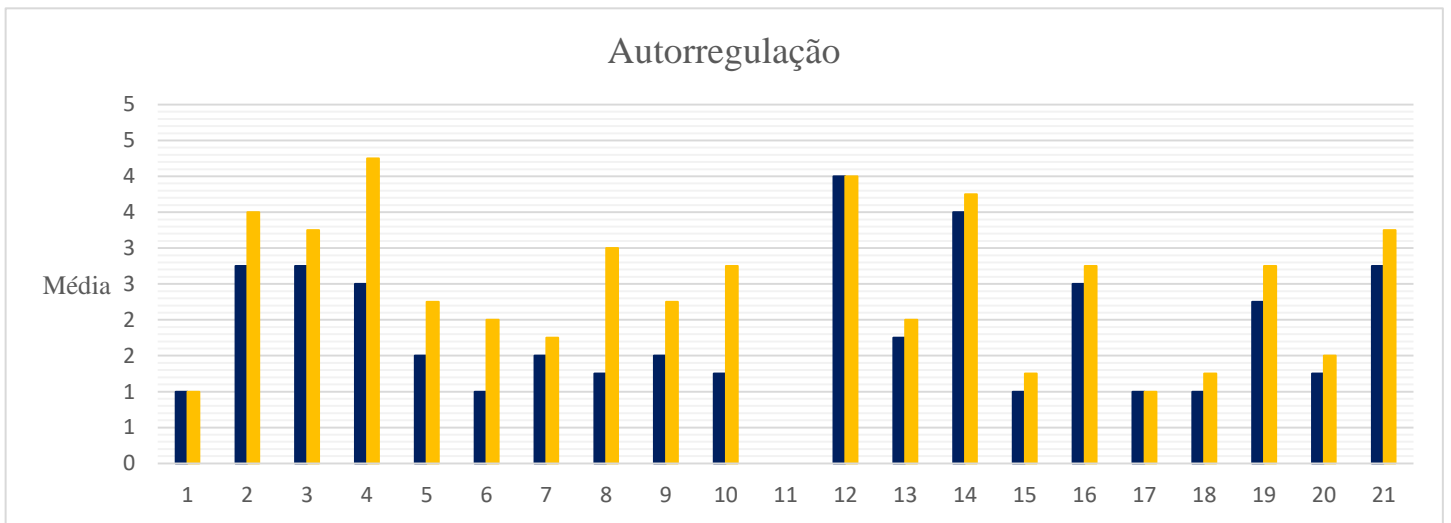
Média de resultados antes e depois da EA: autoconhecimento.EPE



Legenda: ■ antes das EA/■ depois das EA

Figura 65

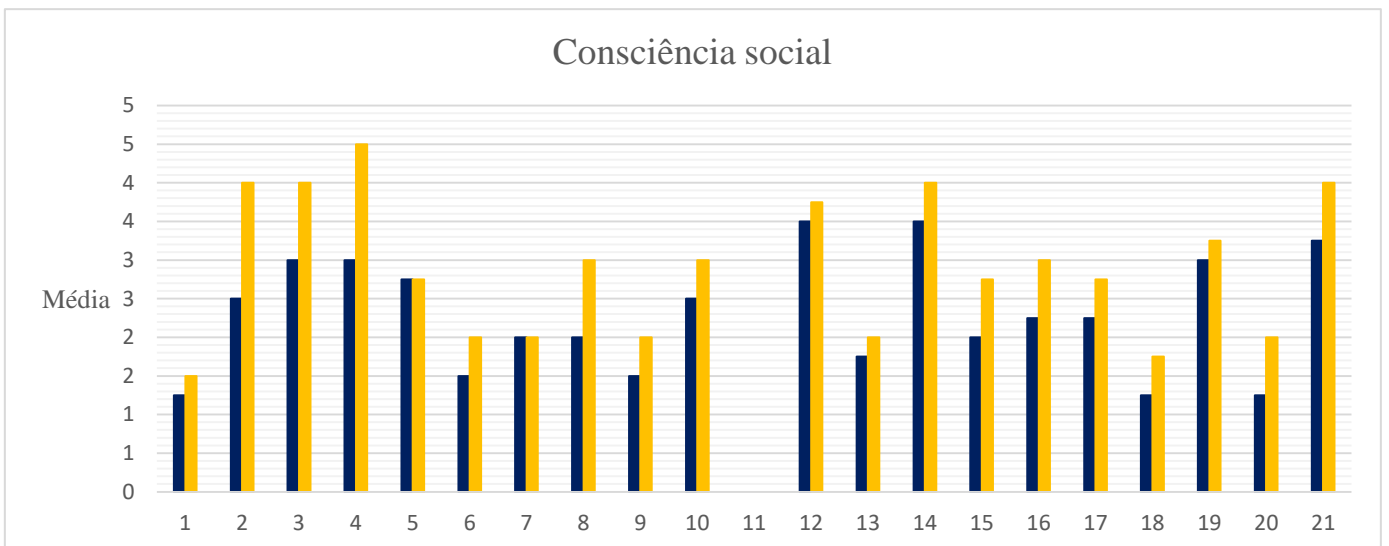
Média de resultados antes e depois das EA: autorregulação. EPE



Legenda: ■ antes das EA/■ depois das EA

Figura 66

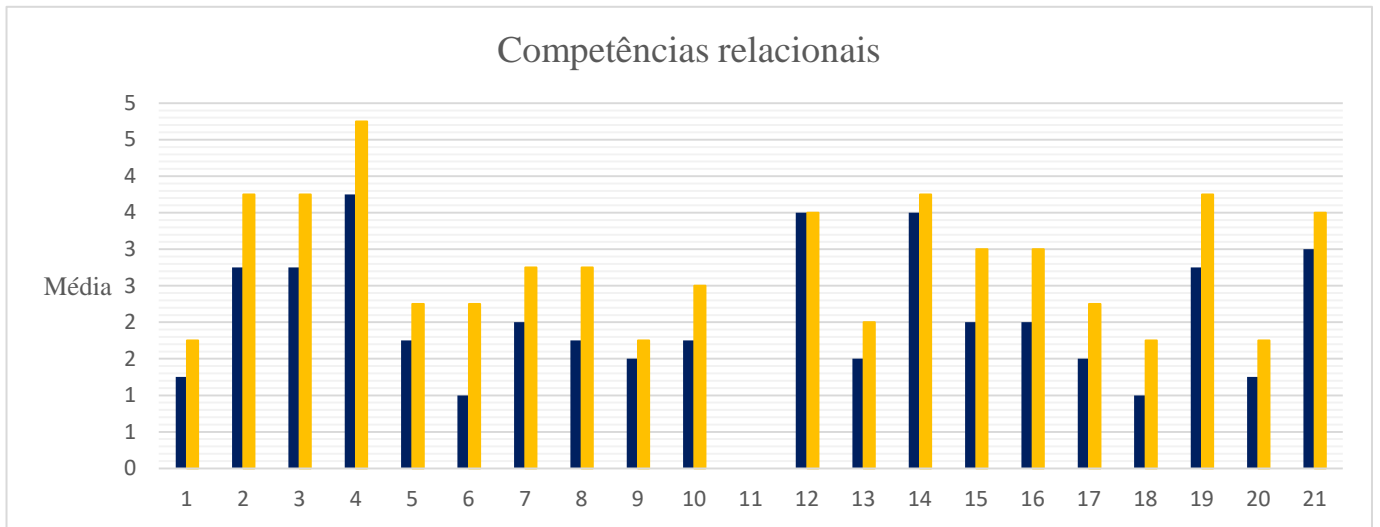
Média de resultados antes e depois das EA: consciência social. EPE



Legenda: ■ antes das EA/■ depois das EA

Figura 67

Média de resultados antes e depois das EA: Competências Relacionais. EPE



Legenda: ■ antes das EA/ ■ depois das EA

Anexo 4 Gráficos para análise de resultados – contexto 1.º CEB

Figura 69

Média dos resultados individuais antes e depois das EEA. 1º CEB

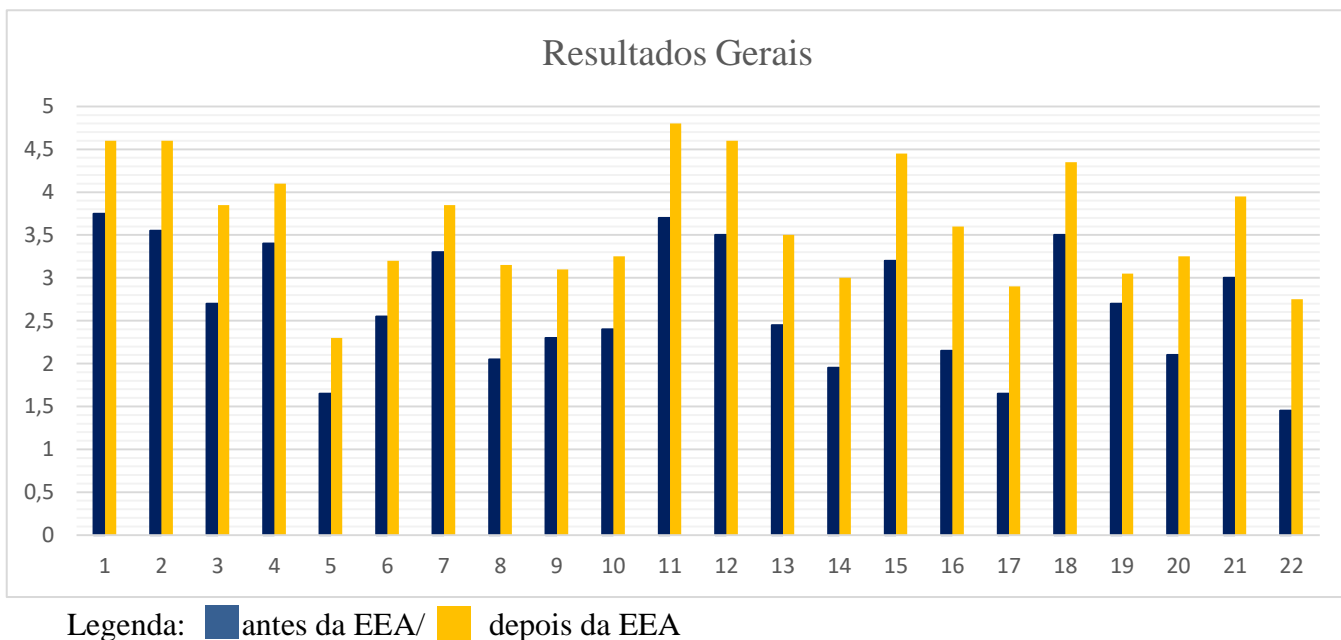


Figura 70

Média de resultados antes e depois das EEA: autoconhecimento. 1º CEB

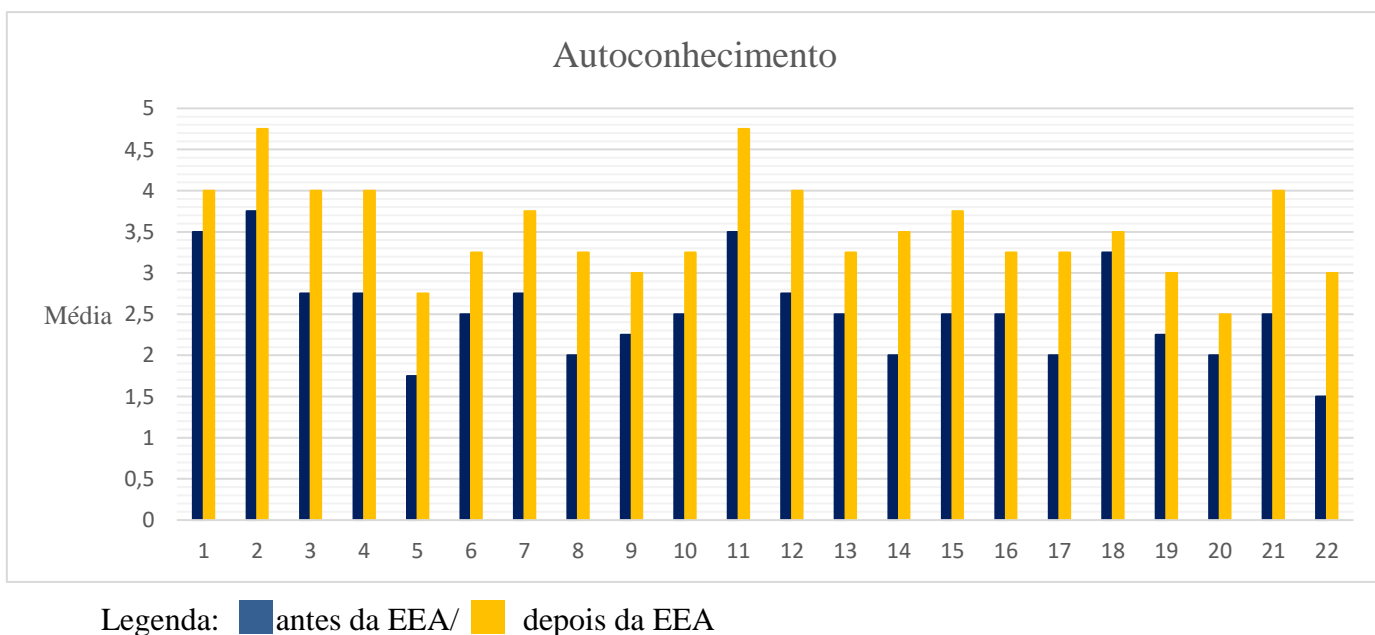
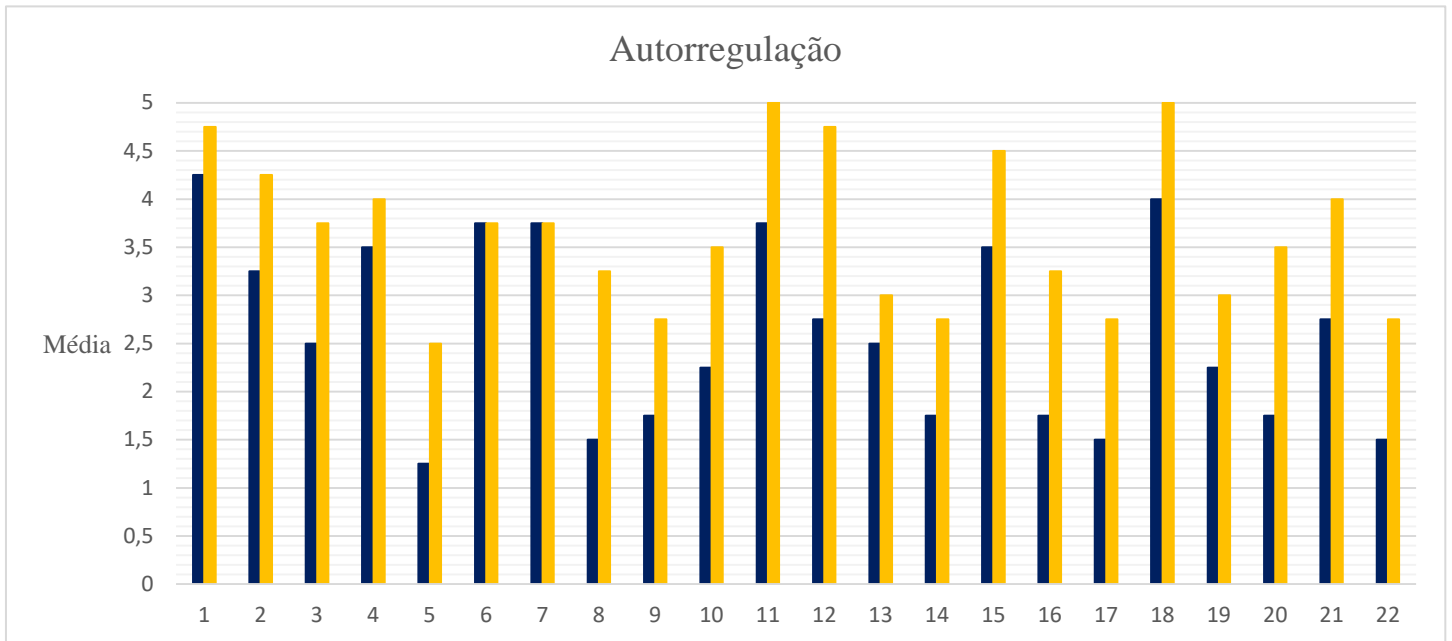


Figura 71

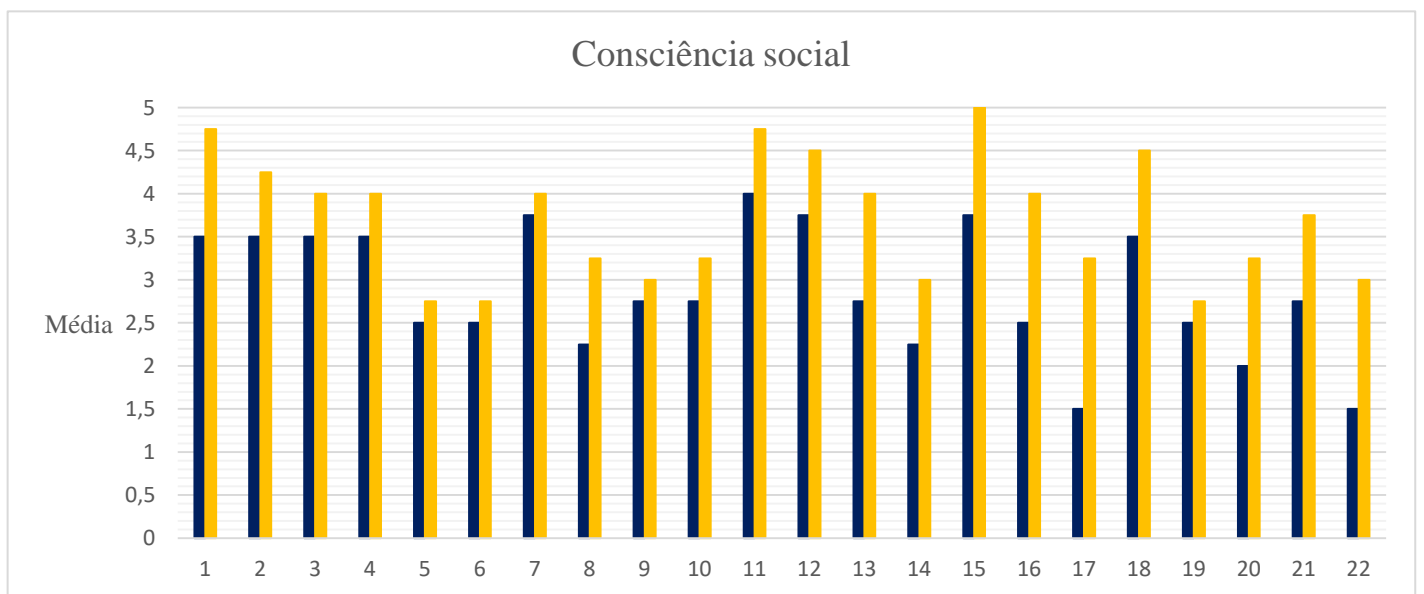
Média de resultados antes e depois das EEA: autorregulação. 1º CEB



Legenda: ■ antes das EEA/ ■ depois das EEA

Figura 72

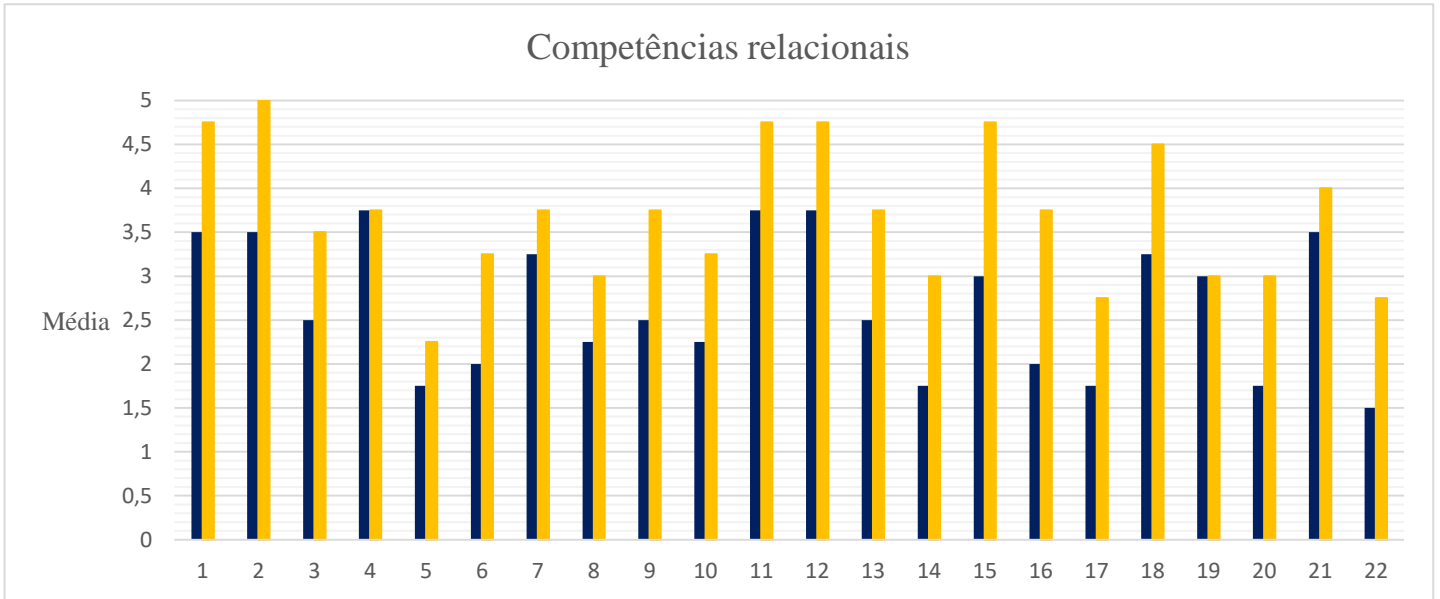
Média de resultados antes e depois das EEA: consciência social. 1º CEB



Legenda: ■ antes das EEA/ ■ depois das EEA

Figura 73

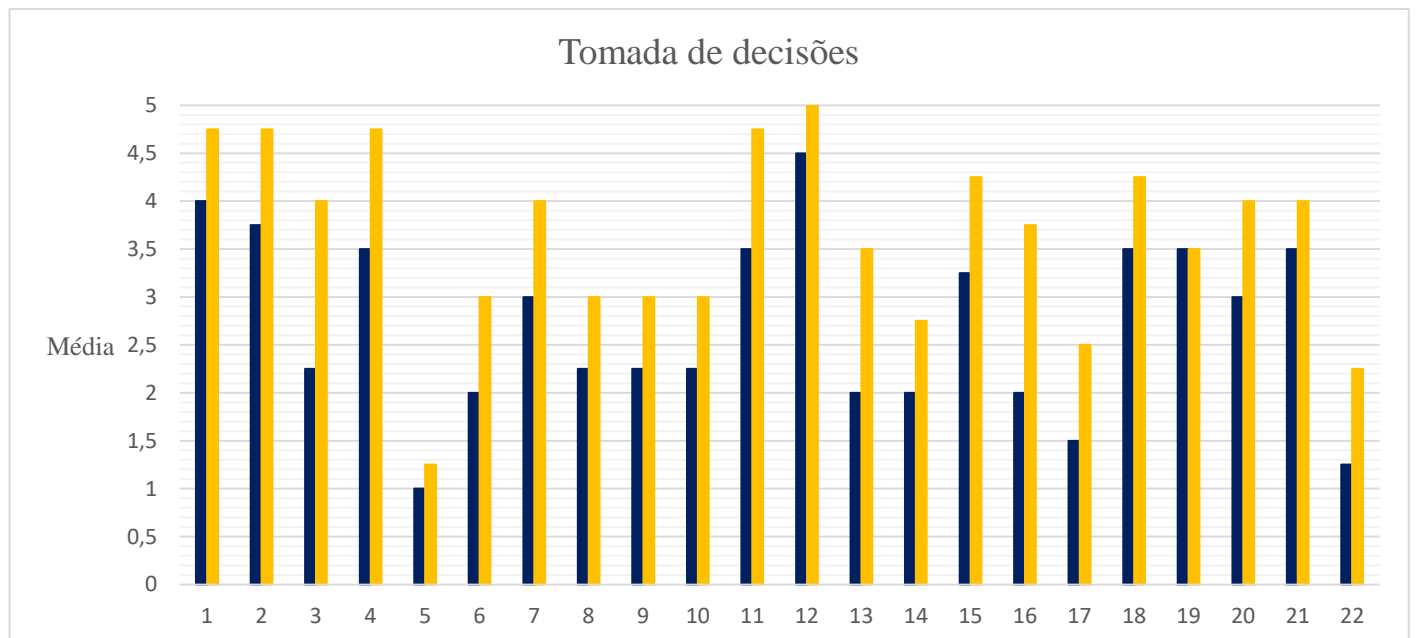
Média de resultados antes e depois das EEA: Competências Relacionais. 1º CEB



Legenda: ■ antes das EEA/ ■ depois das EEA

Figura 74

Média de resultados antes e depois das EEA: Tomada de decisões. 1º CEB



Legenda: ■ antes das EEA/ ■ depois das EEA