

**“Como me sinto hoje?”:  
práticas pedagógicas para o  
desenvolvimento emocional em  
crianças da Educação Pré-  
Escolar**

**Catarina Domingos**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora: *Professora Doutora Maria Clementina Rodrigues Rios*  
*Instituto Politécnico da Lusofonia*

**Versão final**

**“Como me sinto hoje?”: práticas pedagógicas para o  
desenvolvimento emocional em crianças da Educação Pré-  
Escolar**

Relatório de Estágio defendido por Catarina Fialho Domingos em provas públicas no  
IPLUSO – Instituto Politécnico da Lusofonia no dia 06/05/2026, perante o júri,  
nomeado pelo Despacho do Presidente nº: 09/2026, de 24 de março, com a seguinte  
composição:

**Presidente:** Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves (IPLUSO Instituto  
Politécnico da Lusofonia)

**Arguente:** Professor Doutor Ernesto Candeias Martins (IPLUSO Instituto Politécnico  
da Lusofonia)

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Clementina Rodrigues Rios (Instituto  
Politécnico do Porto)

Lisboa,  
Dezembro, 2025

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

---

*Não há educação sem afeto. Ensinar é também tocar o coração. Augusto Cury*

## **Resumo**

O desenvolvimento emocional na infância assume um papel central na construção da identidade, no bem-estar e na qualidade das interações sociais das crianças, sendo a Educação Pré-Escolar um contexto privilegiado para a promoção de competências socioemocionais.

Neste âmbito, as práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na criação de ambientes educativos que favoreçam o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções desde os primeiros anos de vida.

O presente relatório insere-se na área da Educação Pré-Escolar e incide sobre a educação emocional como dimensão estruturante do desenvolvimento integral da criança.

O objetivo geral do estudo consiste em compreender de que forma as práticas educativas podem favorecer, em crianças em idade pré-escolar, o reconhecimento, a nomeação e a expressão dos sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento emocional. De forma mais específica, pretendeu-se promover o conhecimento de si, estimular a literacia emocional, fomentar a empatia e apoiar a aquisição de estratégias básicas de autorregulação emocional.

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, enquadrada num projeto de intervenção pedagógica. A investigação decorreu numa sala de uma instituição privada, que envolveu um grupo com 26 crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos de idade.

As técnicas de recolha de dados utilizadas incluíram a observação participante, notas de campo, grelhas de observação e registos fotográficos. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, permitindo a organização, categorização e interpretação da informação recolhida, através da definição de categorias, subcategorias e indicadores.

Os resultados evidenciam progressos significativos ao nível da literacia emocional das crianças, nomeadamente na capacidade de identificar e nomear

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

emoções básicas, associá-las a vivências no quotidiano e expressar sentimentos de forma verbal e não verbal. Observou-se ainda um aumento da participação, da autonomia emocional e do envolvimento nas atividades propostas, bem como o surgimento de comportamentos empáticos e de maior consciência emocional nas interações entre pares. No domínio da regulação emocional, apesar de persistirem reações emocionais intensas, normais da faixa etária, verificou-se uma apropriação das estratégias utilizadas de autorregulação (respiração controlada e Cantinho da Calma).

Conclui-se assim que as práticas implementadas contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento emocional das crianças, reforçando a importância de uma abordagem intencional, contínua e integrada na Educação Pré-Escolar. O estudo evidencia assim um papel fundamental do educador enquanto mediador e criador de ambientes educativos seguros, promotores do bem-estar, da empatia e do desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; emoções; inteligência emocional.

## **Abstract**

Emotional development in childhood plays a central role in the construction of identity, well-being, and the quality of children's social interactions, with Early Childhood Education being a privileged context for the promotion of socio-emotional skills.

In this context, pedagogical practices play a fundamental role in creating educational environments that favor the recognition, expression, and regulation of emotions from the earliest years of life.

This report is situated within the area of Preschool Education and focuses on emotional education as a structuring dimension of the child's integral development.

The overall objective of the study is to understand how educational practices can favor, in preschoolers, the recognition, naming, and expression of feelings, contributing to emotional development. More specifically, it aimed to promote self-knowledge, stimulate emotional literacy, foster empathy, and support the acquisition of basic emotional self-regulation strategies.

This study has a qualitative approach, of a descriptive and interpretative nature, framed within a pedagogical intervention project. The research took place in a classroom at a private institution, involving a group of 26 children aged between 3 and 4 years old.

The data collection techniques used included participant observation, field notes, observation grids, and photographic records. Content analysis was used to process the data, allowing for the organization, categorization, and interpretation of the collected information through the definition of categories, subcategories, and indicators.

The results show significant progress in terms of the children's emotional literacy, particularly in their ability to identify and name basic emotions, associate them with everyday experiences, and express feelings verbally and nonverbally. An increase in participation, emotional autonomy, and involvement in the proposed activities was also observed, as well as the emergence of empathetic behaviors and greater emotional awareness in peer interactions. In the field of emotional regulation, although intense emotional reactions, normal for the age group, persisted, there was an appropriation of the self-regulation strategies used (controlled breathing and the Calm Corner).

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

It can be concluded that the implemented practices contributed positively to the emotional development of the children, reinforcing the importance of an intentional, continuous, and integrated approach to preschool education. The study thus highlights the fundamental role of the educator as a mediator and creator of safe educational environments that promote well-being, empathy, and the holistic development of the child.

**Keywords:** emotional intelligence, emotions, early childhood education

## **Résumé**

Le développement émotionnel durant l'enfance joue un rôle central dans la construction de l'identité, le bien-être et la qualité des interactions sociales des enfants. L'éducation préscolaire constitue un contexte privilégié pour la promotion des compétences socio-émotionnelles.

Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques jouent un rôle fondamental dans la création d'environnements éducatifs qui favorisent la reconnaissance, l'expression et la régulation des émotions dès le plus jeune âge.

Ce rapport s'inscrit dans le domaine de l'éducation préscolaire et porte sur l'éducation émotionnelle en tant que dimension structurante du développement intégral de l'enfant.

L'objectif général de cette étude est de comprendre comment les pratiques éducatives peuvent favoriser, chez les enfants d'âge préscolaire, la reconnaissance, la verbalisation et l'expression des sentiments, contribuant ainsi au développement émotionnel. Plus précisément, elle vise à promouvoir la connaissance de soi, à stimuler l'intelligence émotionnelle, à développer l'empathie et à soutenir l'acquisition de stratégies fondamentales d'autorégulation émotionnelle.

Cette étude adopte une approche qualitative, descriptive et interprétative, et s'inscrit dans un projet d'intervention pédagogique. La recherche s'est déroulée dans une classe d'un établissement privé, auprès d'un groupe de 26 enfants âgés de 3 à 4 ans.

Les techniques de collecte de données utilisées comprenaient l'observation participante, les notes de terrain, les grilles d'observation et les enregistrements photographiques. L'analyse de contenu a permis de traiter les données, facilitant ainsi leur organisation, leur catégorisation et leur interprétation grâce à la définition de catégories, de sous-catégories et d'indicateurs.

Les résultats montrent des progrès significatifs en matière de compétences émotionnelles chez les enfants, notamment dans leur capacité à identifier et nommer les émotions de base, à les associer à des expériences quotidiennes et à exprimer leurs sentiments verbalement et non verbalement. Une augmentation de la participation, de

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

l'autonomie émotionnelle et de l'implication dans les activités proposées a également été observée, ainsi que l'émergence de comportements empathiques et une meilleure conscience émotionnelle dans les interactions avec les pairs. Concernant la régulation émotionnelle, malgré la persistance de réactions émotionnelles intenses, normales pour cette tranche d'âge, une appropriation des stratégies d'autorégulation utilisées (respiration contrôlée et coin calme) a été constatée.

On peut conclure que les pratiques mises en œuvre ont contribué positivement au développement émotionnel des enfants, confirmant ainsi l'importance d'une approche intentionnelle, continue et intégrée de l'éducation préscolaire. L'étude souligne donc le rôle fondamental de l'éducateur en tant que médiateur et créateur d'environnements éducatifs sécurisants qui favorisent le bien-être, l'empathie et le développement global de l'enfant.

**Mots-clés:** intelligence émotionnelle, émotions, éducation préscolaire

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

### **Agradecimentos**

Passados seis anos é com um enorme orgulho que posso dizer que concluí esta fase da minha vida. Com muitos altos e baixos que fazem parte de todo o processo e ajudaram-me a crescer como pessoa e como profissional.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, por ter estado sempre ao meu lado a acompanhar-me nesta viagem. Um especial agradecimento à minha mãe que passou várias noites ao meu lado, esteve lá quando eu mais precisava e mesmo quando pensei em desistir.

Agradeço também às minhas amigas, que me proporcionaram momentos de descontração, apoio e motivação, tornando assim este percurso mais leve.

De seguida, quero agradecer à Professora Doutora Maria Neves Gonçalves que sempre me acompanhou desde o início da licenciatura em Educação Social até agora ao final do Mestrado de Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo apoio, orientação e disponibilidade ao longo de todo este percurso académico.

Um sincero agradecimento à Professora Doutora Clementina Rios, orientadora da minha prática profissional, pela dedicação, incentivo e por nunca me deixar desistir, mesmo nos momentos mais exigentes.

Agradecer a todas as educadoras, auxiliares e professoras de 1º ciclo que se cruzaram comigo nesta caminhada e me ajudaram a mostrar o melhor que esta profissão tem.

Por fim, e não menos importante, deixo um agradecimento especial a todas as crianças que participaram neste projeto, por tudo o que me ensinaram e por darem o seu melhor.

**Lista de Abreviaturas**

Abreviatura	Significado
EB	Ensino Básico
ESEL	Escola Superior de Educação da Lusofonia
N.C.	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
C.E.	Comentário do estagiário
PES	Prática de Ensino Supervisionada

## Índice

“Como me sinto hoje?”: práticas pedagógicas para o desenvolvimento emocional em crianças da Educação Pré-Escolar .....	1
Resumo .....	3
Abstract .....	5
Résumé .....	7
Agradecimentos .....	9
Lista de Abreviaturas .....	10
Índice de apêndices .....	12
Índice de figuras .....	12
Índice de tabelas.....	13
Introdução.....	14
1.º Capítulo.....	18
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....</b>	<b>19</b>
<b>1. O que são as emoções? .....</b>	<b>19</b>
<b>2. Desenvolvimento emocional na infância.....</b>	<b>21</b>
<b>3. Competência emocional na infância.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1. Identificação e nomeação das emoções.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2. Expressão e comunicação emocional .....</b>	<b>24</b>
<b>4. Regulação emocional .....</b>	<b>26</b>
<b>4.1. Empatia e reconhecimento das emoções nos outros.....</b>	<b>27</b>
<b>5. As emoções básicas no Pré-Escolar .....</b>	<b>28</b>
2.º Capítulo.....	31
<b>METODOLOGIA E EMPIRIA .....</b>	<b>32</b>
<b>1. Problemática e objetivos do processo de intervenção educativa .....</b>	<b>32</b>
<b>2. Caracterização do contexto socioeducativo .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. Caracterização da escola .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2. Caracterização da turma .....</b>	<b>36</b>

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

<b>3. Apresentação do projeto</b> .....	42
<b>3.1. Técnicas de recolha de dados</b> .....	47
<b>3.2. Técnicas de tratamento de dados</b> .....	48
<b>4. Questões éticas</b> .....	50
3.º Capítulo .....	51
ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA .....	52
<b>Categoria do Desenvolvimento pessoal</b> .....	52
<b>Categoria do Controlo emocional</b> .....	56
<b>Categoria da Compreensão socioemocional do mundo</b> .....	58
Discussão dos resultados .....	68
Conclusão .....	76
Referências Bibliográficas .....	80
Apêndices .....	82

### **Índice de apêndices**

Apêndice A - Formulário sobre a ética do estudo .....	83
Apêndice B - Consentimento informado para os encarregados de educação .....	89
Apêndice C - Planificação das atividades .....	91
Apêndice D - Notas de campo das atividades do projeto .....	95
Apêndice E - Grelhas de observação do comportamento das crianças nas atividades .....	104
Apêndice F - Tabela de análise de conteúdo .....	108

### **Índice de figuras**

Figura 1 - <i>Planta da sala</i> .....	37
Figura 2 - <i>Área das construções e da garagem</i> .....	38
Figura 3 - <i>Área da plasticina</i> .....	39
Figura 4 - <i>Área da casinha</i> .....	40
Figura 5 - <i>Área das ferramentas</i> .....	40

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

---

Figura 6 - <i>Área da leitura</i> .....	41
Figura 7 - <i>Área dos jogos de mesa</i> .....	41
Figura 8 - <i>Área do cabeleireiro</i> .....	42
Figura 9 - <i>Cronograma do relatório de estágio e da prática profissional</i> .....	45
Figura 10 - <i>Pintura da emoção da calma</i> .....	61
Figura 11 - <i>Resultado do trabalho</i> .....	62
Figura 12 - <i>Associação da cor à emoção</i> .....	63
Figura 13 - <i>Pintura coletiva do Monstro das Cores</i> .....	64
Figura 14 - <i>Decoração dos vidros da sala</i> .....	67

**Índice de tabelas**

Tabela 1 – <i>Tabela de análise de conteúdo referente ao desenvolvimento pessoal</i> .....	52
Tabela 2 - <i>Tabela de análise de conteúdo referente ao controlo emocional</i> .....	56
Tabela 3 - <i>Tabela de análise de conteúdo referente à compreensão socioemocional do mundo</i> .....	58

## **Introdução**

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada IV – em Pré-Escolar, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação da Lusofonia, sob a orientação da Professora Doutora Clementina Rios. Este trabalho constitui o relatório final da Prática de Ensino Supervisionada, elaborado com vista à obtenção do grau de mestre e da correspondente habilitação profissional no domínio da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio decorreu numa instituição privada, na valência de Pré-Escolar. Decorreu numa sala composta por 26 crianças de três anos, entre 1 de abril e 25 de junho de 2025, num total de 196 horas de prática pedagógica supervisionada.

Durante este período estagiei de segunda a sexta-feira das 9h-14h e das 15h30-17h30 perfazendo uma carga horária semanal de 40 horas. No total realizei 196h de estágio, mais do que o estipulado no regulamento da Unidade Curricular de PES IV.

A escolha do tema “Como me sinto hoje?” surgiu de um interesse pessoal e profissional em compreender melhor o papel das emoções no desenvolvimento infantil. Desde o início do meu percurso académico, sempre manifestei curiosidade pela forma como as crianças exprimem o que sentem, comunicam com os outros e constroem a sua identidade emocional.

Durante as primeiras semanas de observação no contexto de estágio, identifiquei que, embora o grupo demonstrasse curiosidade e envolvimento nas interações sociais, algumas crianças revelavam dificuldades em reconhecer e verbalizar os seus sentimentos. Esta constatação despertou em mim o desejo de aprofundar o estudo da literacia emocional no Pré-Escolar, compreendendo de que modo as práticas educativas podem contribuir para a promoção de competências socioemocionais e para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, o presente trabalho reflete não apenas a minha intenção de explorar esta dimensão essencial da educação infantil, mas também a vontade de consolidar a minha identidade profissional enquanto futura educadora, capaz de promover ambientes educativos emocionalmente saudáveis e equilibrados.

A problemática que sustenta este relatório centra-se, portanto, na importância das práticas educativas como promotoras do desenvolvimento emocional das crianças. A questão orientadora que guiou este estudo é: “De que forma as práticas educativas

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

podem favorecer, em crianças em idade pré-escolar, o reconhecimento, a nomeação e a expressão dos sentimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional?”.

A partir desta pergunta de partida foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Promover o conhecimento de si, através da consciência corporal, da identificação de sentimentos e do reconhecimento das potencialidades individuais;
- Estimular a compreensão do mundo envolvente, recorrendo à exploração integrada de sensações, emoções e processos cognitivos.

E os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e nomear sentimentos em situações do quotidiano;
- Reconhecer emoções em si e nos outros, nomeando verbalmente sentimentos e identificando expressões faciais e comportamentos associados;
- Aplicar estratégias básicas de autorregulação emocional de forma construtiva.

A elaboração deste relatório tem, assim, uma dupla finalidade: académica e formativa. Por um lado, pretende documentar a experiência do estágio, evidenciando o percurso desenvolvido, as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados, por outro lado, constitui um exercício de reflexão crítica sobre a prática educativa, permitindo analisar de forma fundamentada as estratégias implementadas e o impacto das mesmas no desenvolvimento das crianças.

No que respeita à organização, o relatório encontra-se estruturado em três partes principais, seguidas de uma secção final de discussão e conclusão. A primeira parte, intitulada “Enquadramento teórico-conceitual”, apresenta a base teórica que sustenta o projeto, abordando o conceito de emoção, o seu papel no desenvolvimento infantil e a relevância da educação emocional na infância. A segunda parte, “Metodologia e empiria”, descreve o processo metodológico do projeto “Como me sinto hoje?”, incluindo a caracterização do contexto socioeducativo, da escola e do grupo de crianças, a explicitação da problemática e dos objetivos, bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas. A terceira parte, “Análise dos resultados da pesquisa empírica”, apresenta e interpreta os dados obtidos, relacionando-os com os referenciais teóricos e com os objetivos definidos, evidenciando o impacto das práticas pedagógicas

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

implementadas no desenvolvimento emocional das crianças. Por fim, na “Discussão e Conclusão”, são apresentadas as principais reflexões e aprendizagens resultantes da experiência de estágio, destacando o contributo deste percurso para o meu desenvolvimento pessoal, académico e profissional enquanto futura educadora.

## **1.º Capítulo**

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

No presente enquadramento teórico, procedeu-se à seleção criteriosa de temáticas consideradas pertinentes para a prática de ensino supervisionada. A temática central incide sobre as emoções em crianças em idade pré-escolar, permitindo uma análise aprofundada dos contributos teóricos que sustentam esta área. Esta seleção revelou-se fundamental para a compreensão do campo conceptual envolvente, favorecendo a articulação entre os pressupostos teóricos e as exigências da prática educativa.

### 1. O que são as emoções?

As emoções constituem um elemento fundamental nas interações sociais e desempenham um papel essencial na nossa comunicação com os outros (André & Lelord, 2002). Contribuem não só para a compreensão de nós próprios e das pessoas que nos rodeiam, como também influenciam a forma como agimos em sociedade. Cada pessoa pode vivenciar inúmeras emoções, e estas desempenham funções indispensáveis no quotidiano.

De acordo com André e Lelord (2002, p.15), a emoção pode ser definida como “uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas, cognitivas e comportamentais”. Trata-se de uma resposta automática, rápida e que pode ser desencadeada de forma inconsciente ou consciente, por um impulso neuronal ou um estímulo, levando o organismo a adotar uma determinada ação. Além disso, o meio envolvente tem um papel determinante na forma como as emoções se manifestam, sendo uma resposta direta ao que acontece à nossa volta.

As emoções são também importantes para a gestão de decisões e é essencial saber distinguir os diferentes estados emocionais das pessoas que nos rodeiam. Enquanto o sentimento se refere à perceção e ao conhecimento consciente das nossas emoções, a emoção envolve reações predominantemente inconscientes, corporais e automáticas. Por isso, **o desenvolvimento emocional e afetivo assume particular importância**, uma vez que as emoções fazem parte do nosso dia a dia e exigem

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

aprendizagem contínua para serem compreendidas e reguladas (Freitas-Magalhães, 2007).

Nesta linha, Martins (2021) sublinha que as emoções constituem um eixo estruturante do funcionamento humano, sendo que ignorar esta componente emocional irá comprometer o desenvolvimento integral da pessoa e limita a eficácia dos processos educativos.

No âmbito social, as emoções podem ou não favorecer a interação com o outro (Portugal e Leavers, 2010). Tradicionalmente, distinguem-se emoções positivas (agradáveis) e negativas (desagradáveis), mas, segundo Vasco (2013), é mais adequado falar-se em emoções eufóricas (agradáveis) e disfóricas (desagradáveis), bem como em emoções adaptativas e não adaptativas. Por exemplo, uma experiência emocional disfórica, como a tristeza associada a uma perda significativa, pode ser adaptativa, ajudando a reorganizar o comportamento e a vida emocional.

As emoções eufóricas, como a alegria, o amor e a calma, contribuem para experiências positivas e construtivas na vida das pessoas. Por outro lado, as emoções disfóricas, como a tristeza, a raiva e o medo, tendem a diminuir a autoestima e a gerar sentimentos negativos. Segundo Freitas-Magalhães (2007, p.55), “a emoção está antes da razão”, ou seja, somos primeiro emocionais e só depois racionais, e o nosso pensamento precisa das emoções para ser eficaz na tomada de decisões.

Segundo Vasco (2013), as emoções desempenham um papel central na promoção do bem-estar psicológico. O autor identifica ainda um conjunto de emoções primárias (tristeza, medo, zangado, nojo, vergonha, alegria, curiosidade e surpresa) que se manifestam muito precocemente em todos os seres humanos e são universais.

Compreender a natureza das emoções é essencial para analisar seu papel no desenvolvimento infantil, no qual elas exercem funções centrais na comunicação, na construção de vínculos e na adaptação social. Essa perspetiva permite compreender a importância das experiências emocionais iniciais, marcadas pela sua intensidade e rapidez, que influenciam de maneira significativa todo o percurso de desenvolvimento das crianças.

Segundo Martins (2021), a educação para as emoções deve assumir-se como um eixo transversal da ação educativa, permitindo à criança compreender o que sente,

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

interpretar as emoções dos outros e construir respostas mais ajustadas às exigências sociais.

### **2. Desenvolvimento emocional na infância**

No desenvolvimento infantil, as emoções assumem um papel central, influenciando a construção da identidade, a qualidade das interações sociais e o bem-estar da criança. Desde o nascimento, as crianças começam a experienciar componentes básicas da vida emocional, manifestando respostas através de comportamentos expressivos, como o sorriso, o choro e a imitação de expressões faciais.

Field e Walden (1982) salientam que estas manifestações iniciais constituem as primeiras formas de comunicação emocional, permitindo à criança estabelecer vínculos afetivos significativos, essenciais para o seu desenvolvimento global.

À medida que a criança cresce, o desenvolvimento emocional torna-se progressivamente mais complexo, envolvendo a capacidade de reconhecer, diferenciar e compreender as próprias emoções e as dos outros. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) reforçam esta ideia ao sublinharem que o desenvolvimento emocional é indissociável do desenvolvimento social e que a criança constrói a sua identidade através da relação com o outro, aprendendo a expressar sentimentos, a lidar com frustrações e a desenvolver atitudes de empatia e respeito. Assim, as experiências emocionais vividas em contexto educativo assumem um papel estruturante na formação pessoal e social da criança.

No contexto da educação pré-escolar, o desenvolvimento emocional ganha particular relevância, uma vez que é nesta etapa que a criança amplia o seu círculo social e começa a confrontar-se com regras, limites e expectativas do grupo.

As OCEPE (DGE, 2016) salientam que cabe ao educador criar um ambiente educativo seguro, acolhedor e afetivamente consistente, onde a criança se sinta valorizada e confiante para expressar os seus sentimentos. Este clima emocional positivo favorece a aprendizagem da autorregulação e contribui para a construção de relações interpessoais equilibradas.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Esta perspetiva vai ao encontro de Martins (2021), que defende que o desenvolvimento emocional da criança ocorre num processo relacional contínuo, profundamente influenciado pela qualidade das interações com adultos significativos e pelo clima emocional do contexto educativo.

As interações quotidianas com adultos e pares constituem, assim, contextos privilegiados para o desenvolvimento emocional. Cadima, Peixoto e Leal (2016) defendem que é através dessas interações que a criança aprende a interpretar sinais emocionais, a ajustar comportamentos e a desenvolver competências socioemocionais fundamentais.

Esta perspetiva é reforçada pelas OCEPE (DGE, 2016), que destacam a importância da participação ativa da criança, da partilha de experiências e do diálogo como meios para promover a consciência emocional e a compreensão dos sentimentos próprios e dos outros.

Paralelamente, o desenvolvimento emocional encontra-se estreitamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem. A capacidade de verbalizar as emoções permite à criança organizar a sua experiência interna e comunicar de forma mais ajustada, reduzindo comportamentos impulsivos. As OCEPE (DGE, 2016) reconhecem que a linguagem constitui um instrumento essencial para a expressão emocional, devendo o educador promover situações de diálogo que ajudem a criança a nomear sentimentos e a refletir sobre as suas vivências emocionais.

Assim sendo, o desenvolvimento emocional na infância é um processo contínuo e relacional, que se constrói através das experiências, das interações e da mediação pedagógica. Tal como preconizado pelas OCEPE (DGE, 2016), promover o desenvolvimento emocional implica reconhecer a criança como um ser competente, com emoções próprias, e criar contextos educativos que favoreçam a sua expressão, compreensão e regulação emocional, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e social harmonioso.

### **3. Competência emocional na infância**

A competência emocional integra diferentes capacidades interligadas que permitem à criança reconhecer, expressar, regular e compreender emoções em si própria e nos outros.

Martins (2021) destaca assim que estas competências não se desenvolvem espontaneamente, exigindo contextos educativos estruturados e práticas pedagógicas conscientes.

#### **3.1. Identificação e nomeação das emoções**

A identificação e a nomeação das emoções constituem um processo central no desenvolvimento infantil, funcionando como base da literacia emocional. Damásio (1995; 2003) distingue emoção e sentimento, explicando que as emoções correspondem a respostas automáticas do organismo, ao passo que os sentimentos representam a perceção consciente dessas alterações. Esta diferenciação evidencia que, embora a experiência emocional seja naturalmente vivida pela criança, a capacidade de a reconhecer e verbalizar exige aprendizagem, mediação social e aquisição progressiva de linguagem emocional.

Martins (2021) reforça que a capacidade de identificar e nomear emoções constitui um passo fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional, uma vez que possibilita à criança dar significado às suas vivências internas e reduzir estados de confusão emocional frequentemente associados a comportamentos desajustados.

Mayer e Salovey (1990), ao conceptualizarem a inteligência emocional, posicionam a perceção e identificação das emoções como a primeira competência deste processo. Segundo estes dois autores, reconhecer emoções no próprio corpo, no rosto, na voz e nos comportamentos constitui o ponto de partida para compreender e regular respostas emocionais, influenciando também processos cognitivos e sociais.

Goleman (1995; 1999; 2006) reforça este entendimento ao destacar a autoconsciência emocional como o núcleo da inteligência emocional, defendendo que

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

identificar sentimentos permite antecipar reações, compreender limites pessoais e promover comportamentos mais ajustados.

A investigação na área da inteligência emocional aplicada à infância evidencia que a capacidade de identificar emoções desempenha um papel crucial no ajustamento escolar e na qualidade das interações sociais. O reconhecimento dos próprios estados emocionais permite à criança dar significado às suas vivências internas, interpretar acontecimentos com maior clareza e responder de forma mais adaptativa.

Nesta linha, Vale (2009) sublinha que a nomeação das emoções promove a organização interna, ajudando a criança a compreender as suas reações e a posicionar-se emocionalmente e socialmente no grupo, favorecendo assim relações mais equilibradas e seguras.

As OCEPE (DGE, 2016) destacam a importância desta competência, apontando o reconhecimento e a nomeação das emoções como objetivos essenciais no domínio do desenvolvimento pessoal e social. Esta capacidade sustenta o desenvolvimento da autonomia emocional, do autoconhecimento e das competências de interação, constituindo um alicerce para aprendizagens emocionais e sociais mais complexas.

De acordo com Martins (2021), a promoção da consciência emocional contribui para a autonomia da criança, fortalecendo o autoconhecimento e a capacidade de tomada de decisão emocionalmente informada.

### **3.2. Expressão e comunicação emocional**

A expressão emocional constitui um dos modos de comunicação mais precoces e fundamentais durante a primeira infância, precedendo frequentemente a linguagem verbal. Ekman (2012), ao estudar as expressões faciais universais, mostra que as emoções são expressas universalmente de formas que podem ser reconhecidas em diferentes culturas, sendo o rosto, a postura corporal e a voz importantes para a expressão emocional.

No entanto, a expressão emocional não é um fenómeno exclusivamente biológico. Saarni (1990; 1999) destaca o papel dos padrões sociais na forma como as emoções são expressas, destacando que as crianças aprendem progressivamente

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

regras de exibição emocional que regulam a apresentação pública dos seus sentimentos. Assim, a demonstração das emoções requer tanto improvisação quanto reconhecimento de normas sociais.

Segundo Goleman (1995), a forma como a criança expressa emoções influencia a qualidade das suas relações, dado que a expressão errática ou desajustada pode comprometer a comunicação e a cooperação. Para Bisquerra (2000), a expressão emocional é um dos eixos centrais da educação emocional, devendo ser trabalhada de modo a promover exteriorizações adequadas que favoreçam o bem-estar individual e a convivência harmoniosa.

Segundo Martins (2021), quando a criança é apoiada na expressão adequada das emoções, observa-se uma melhoria significativa nas relações interpessoais, na cooperação e no clima emocional da sala.

A investigação sobre competência socioemocional sublinha que a comunicação emocional contribui para:

- ✓ formação de laços afetivos;
- ✓ a mediação positiva de conflitos;
- ✓ o reforço do sentido de pertença;
- ✓ a construção de ambientes educativos emocionalmente estáveis.

Vale (2009) defende que comunicar emoções de forma ajustada permite à criança desenvolver assertividade, sensibilidade social e comportamentos de cuidado, consolidando a sua competência socioemocional.

As OCEPE (DGE, 2016) reiteram esta importância ao defenderem que a expressão emocional deve ser reconhecida, valorizada e integrada no quotidiano educativo, apoiando a criança a comunicar o que sente de forma segura e autêntica.

## **4. Regulação emocional**

A regulação emocional corresponde à capacidade de ajustar, gerir e modular emoções em função das exigências do contexto. É uma das competências mais complexas do desenvolvimento humano e assume um papel central no comportamento adaptativo.

Goleman (1995; 1999) considera a autorregulação um dos pilares da inteligência emocional, relacionando-a com o autocontrolo, a capacidade de tolerar frustrações e a gestão de impulsos.

Martins (2021) considera que a regulação emocional é uma das competências mais complexas do desenvolvimento socioemocional, exigindo acompanhamento contínuo, modelagem e intervenção educativa consistente, sobretudo em crianças em idade pré-escolar.

Mayer e Salovey (1997) conceptualizam a regulação emocional como um processo contínuo de monitorização, avaliação e modificação das emoções, de forma a facilitar o pensamento eficaz e a interação social. Saarni (1999) acrescenta que a autorregulação requer consciência emocional, maturidade cognitiva e aprendizagem social, enfatizando que esta competência se desenvolve ao longo do tempo e depende da qualidade das relações com adultos significativos.

Na idade Pré-Escolar, a regulação emocional assenta num processo gradual de construção interna, influenciado pela previsibilidade das rotinas, consistência das respostas do adulto e qualidade do clima emocional da sala. As crianças dependem fortemente de modelos externos para interpretar e ajustar as suas emoções, sendo fundamental que vivenciem interações sensíveis, estáveis e emocionalmente seguras.

Para Martins (2021), a previsibilidade das rotinas, a estabilidade emocional do adulto e a qualidade da relação pedagógica constituem fatores decisivos para a construção progressiva da autorregulação emocional.

A literatura aponta diversas estratégias eficazes de regulação emocional, nomeadamente:

- a verbalização orientada dos sentimentos, que transforma sensações intensas em linguagem compreensível (Saarni, 1999);

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

- o recurso a técnicas simples de respiração ou breves pausas reguladoras (Goleman, 1995);
- o afastamento temporário de estímulos perturbadores (Saarni, 1999);
- a procura espontânea de apoio afetivo junto do adulto (Denham, 1998);
- a utilização de objetos de conforto emocional (Saarni, 1999);
- a participação em atividades de relaxamento ou reorganização emocional (Bisquerra, 2003).

Quando estas estratégias são trabalhadas num ambiente pedagógico coerente e afetivamente seguro, permitem à criança desenvolver progressivamente autonomia emocional, capacidade de lidar com frustrações e estratégias mais adaptativas de resolução de conflitos.

Denham (1998) e Bisquerra (2003) convergem ao demonstrar que uma boa regulação emocional está associada a maior competência social, menor agressividade, melhor cooperação e maior capacidade de empatia. As OCEPE (DGE, 2016) reforçam que apoiar a criança no desenvolvimento da autorregulação é uma responsabilidade fundamental da educação pré-escolar, devendo esta ser trabalhada de forma intencional e integrada nas rotinas e nas interações do dia a dia.

### **4.1. Empatia e reconhecimento das emoções nos outros**

A empatia corresponde à capacidade de compreender e reconhecer emoções nos outros, constituindo uma componente essencial da competência socioemocional e do desenvolvimento social. Segundo Goleman (1995; 2006), a empatia define-se como a capacidade de interpretar sinais emocionais, compreender perspetivas distintas e responder de forma sensível ao outro. Para o autor, esta competência sustenta relações cooperativas, promove a solidariedade e facilita a gestão de conflitos.

Ekman (2012) evidencia que a leitura das emoções dos outros assenta em pistas faciais, corporais e vocais que permitem inferir estados emocionais antes do mesmo de estes serem verbalizados. Saarni (1999) relaciona empatia e desenvolvimento moral, defendendo que reconhecer emoções alheias estimula comportamentos de cuidado, sensibilidade e responsabilidade social.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

A investigação de Denham (1998) mostra que as crianças empáticas apresentam comportamentos mais pró-sociais, maior capacidade de cooperação e menor tendência para conflitos. Bisquerra (2000) reforça que a empatia deve ser promovida desde cedo como uma via para desenvolver convivência democrática e respeito pela diversidade emocional.

Vale (2009) considera a empatia um dos eixos centrais da competência socioemocional, argumentando que esta permite à criança situar-se nas relações, compreender o impacto das suas ações no outro e desenvolver comportamentos de ajuda e solidariedade.

As OCEPE (DGE, 2016) destacam que o desenvolvimento da empatia é fundamental para o domínio do desenvolvimento pessoal e social, sendo essencial proporcionar à criança experiências de interação que favoreçam a identificação das emoções nos outros, a compreensão de diferentes perspetivas e a construção de relações baseadas no respeito mútuo e na colaboração.

### **5. As emoções básicas no Pré-Escolar**

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (DGE, 2016), o desenvolvimento emocional constitui uma dimensão central da formação integral da criança, articulando-se com o desenvolvimento pessoal e social. Nesta fase da educação pré-escolar, as crianças encontram-se num período de descoberta de si mesmas, dos outros e do meio envolvente, sendo, por isso, fundamental que aprendam a reconhecer, expressar e regular as suas emoções.

As OCEPE (DGE, 2016) sublinham que, desde cedo, as crianças começam a identificar emoções básicas (alegria, tristeza, medo, zanga e surpresa), embora, muitas vezes, ainda não disponham de vocabulário ou de maturidade emocional para as nomear e compreender plenamente. Assim, torna-se essencial que o educador proporcione experiências diversificadas e intencionais que apoiem este processo, promovendo um clima de segurança afetiva onde cada criança se sinta validada e compreendida.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

No Pré-Escolar, as emoções manifestam-se frequentemente de forma intensa e imediata, muitas vezes associadas a acontecimentos do quotidiano: uma brincadeira interrompida, a partilha de materiais, uma frustração inesperada ou um momento de alegria com os pares.

As OCEPE (DGE, 2016) destacam assim que é justamente através destas vivências que as crianças aprendem a identificar o que sentem, a verbalizar as suas emoções e a desenvolver competências de autorregulação. A capacidade de controlar impulsos, gerir frustrações, esperar pela sua vez ou pedir ajuda constitui um processo gradual, que exige modelagem, apoio e consistência por parte do adulto.

O papel do educador revela-se assim, fundamental. Cabe-lhe mediar intenções, acolher sentimentos, facilitar diálogo e promover estratégias que ajudem as crianças a compreender as suas emoções e a dos outros. A utilização de histórias, cartões de expressões faciais, dramatizações ou momentos de reflexão em grande grupo são exemplos de práticas que contribuem para o desenvolvimento da literacia emocional, ampliando o vocabulário, a consciência e a empatia.

Segundo Martins (2021), o educador assume um papel central enquanto mediador emocional, sendo responsável por criar contextos pedagógicos que valorizem a educação para as emoções como parte integrante do currículo.

As OCEPE (DGE, 2016) enfatizam ainda que a educação emocional deve estar integrada no quotidiano, e não limitada a atividades pontuais. A criação de ambientes educativos emocionalmente seguros, onde o respeito, a escuta ativa e a valorização do sentir fazem parte da rotina, favorece aprendizagens mais profundas, relações sociais equilibradas e uma maior autonomia emocional.

Neste contexto, trabalhar as emoções básicas no Pré-Escolar não se reduz ao reconhecimento de expressões faciais ou de estados internos, implica apoiar a criança na construção gradual de estratégias de autorregulação, promove relações positivas com os outros e ajudá-la a compreender a complexidade das experiências emocionais humanas. A educação emocional, enquanto componente transversal e estruturante, contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança e para o fortalecimento das suas competências socioemocionais.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Martins (2021) conclui que a integração da educação emocional na prática educativa contribui de forma decisiva para o sucesso escolar, o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral da criança.

## **2.º Capítulo**

## **METODOLOGIA E EMPIRIA**

A metodologia e empiria têm como objetivo descrever o enquadramento metodológico que orientou o desenvolvimento do projeto “Como me sinto hoje?” realizado na valência de Educação Pré-Escolar.

Nesta secção são apresentados o tipo de estudo, o contexto e os participantes envolvidos, bem como as opções metodológicas adotadas ao longo do processo de intervenção. Pretende-se assim, explicitar de forma clara e fundamentada os procedimentos utilizados na recolha e no tratamento dos dados, assegurando os objetivos, as práticas pedagógicas implementadas e a análise dos dados obtidos.

Neste projeto foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, por permitir uma compreensão mais aprofundada, detalhada e contextualizada das interações, comportamentos e experiências das crianças ao longo do processo.

Para a recolha de dados recorri a diferentes instrumentos, nomeadamente notas de campo, grelhas de observação e registo fotográfico, considerados adequados aos objetivos do estudo e à análise das dinâmicas vivenciadas no contexto educativo.

### **1. Problemática e objetivos do processo de intervenção educativa**

A problemática em análise centra-se na esfera socioemocional das crianças, com particular enfoque na compreensão, reconhecimento e expressão dos seus sentimentos, assim como na autonomia emocional e comportamental. A escolha desta temática surgiu da observação direta e sistemática realizada nas primeiras semanas de estágio, durante as quais foi possível identificar alguns desafios no grupo da sala Azul, nomeadamente dificuldades no controlo emocional, resolução de pequenos conflitos e gestão de frustrações em situações quotidianas.

Em diferentes momentos de brincadeira, transição ou atividades em grupo, observaram-se comportamentos de impulsividade, reações intensas perante a partilha de materiais ou divergências nas regras do jogo, bem como dificuldades em nomear o

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

que sentiam quando estavam tristes, zangados ou frustrados. Estas situações revelaram que, apesar de o grupo demonstrar curiosidade, empatia e vontade de participar nas atividades, ainda se encontrava em processo de construção da autorregulação emocional. Tal constatação levou-me a refletir sobre a importância de promover estratégias educativas que ajudem as crianças a reconhecer, compreender e gerir as suas emoções, desenvolvendo simultaneamente a sua autonomia e consciência de si.

De acordo com as OCEPE (DGE, 2016), o desenvolvimento pessoal e social constitui uma área fundamental na formação da criança, devendo ser trabalhado através da valorização das emoções, da expressão dos sentimentos e da aprendizagem de comportamentos ajustados à convivência com os outros. Assim, a problemática que sustenta esta intervenção educativa traduz-se na necessidade de criar oportunidades pedagógicas que favoreçam o reconhecimento e a expressão emocional, promovendo o bem-estar, a empatia e a regulação comportamental das crianças em idade pré-escolar.

Assim, a minha pergunta de partida para a presente intervenção foca-se em perceber:

- De que forma as práticas educativas podem favorecer, em crianças em idade pré-escolar, o reconhecimento, a nomeação e a expressão dos sentimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional?

Assim como em todas as intervenções há objetivos, neste projeto também existem e são de acordo com as OCEPE (DGE, 2016):

Os objetivos gerais são:

- Promover o conhecimento de si, através da consciência corporal, da identificação dos sentimentos e dos seus potenciais individuais;
- Estimular a compreensão do mundo envolvente, recorrendo à exploração integrada de sensações, emoções e processos cognitivos.

Os objetivos específicos são:

- Identificar e nomear os sentimentos em situações do quotidiano;

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

- Reconhecer as emoções em si e nos outros: (i) nomear verbalmente sentimentos que experienciam; (ii) identificar expressões faciais e comportamentos associados a emoções em si próprias e nos outros;
- Aplicar estratégias básicas para lidar com emoções desafiantes de forma construtiva.

Deste modo, a intervenção pedagógica proposta visa não apenas responder a uma necessidade observada no grupo, mas também contribuir para a criação de um ambiente educativo emocionalmente saudável, onde as crianças possam aprender a lidar com as suas emoções de forma consciente, construtiva e empática. A promoção destas competências emocionais constitui, assim, um caminho essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de relações sociais equilibradas e positivas no contexto escolar.

## **2. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **2.1. Caracterização da escola**

O estágio decorreu numa instituição de ensino privado. Atualmente, o Colégio abrange desde a valência da creche até ao secundário, que foi inaugurado em 2016. Em 2017, a instituição tinha 1138 alunos com um total de 46 salas. Contudo, atualmente, existem mais alunos e encontram-se vários em lista de espera.

Para além das atividades curriculares, oferece várias atividades complementares para todas as idades: ginástica, taekwondo, informática, música, ballet, dança criativa, ginástica rítmica e dança contemporânea.

O horário de funcionamento é de segunda a sexta das 7:30 às 19:30. Contudo, relativamente à hora da chegada existe um limite, dependendo do ano em que está.

A instituição localiza-se nas proximidades de uma grande cidade, estando inserida numa zona urbana consolidada e caracterizada por uma fonte dinâmica social e económica. Beneficia de uma boa acessibilidade, quer através de transportes públicos, quer por via rodoviária, o que facilita a deslocação diária da comunidade educativa.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

O contexto envolvente dispõe de diversos serviços e infraestruturas, favorecendo a ligação da escola ao meio e proporcionando um ambiente funcional e adequado ao desenvolvimento das atividades educativas.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

### **2.2. Caracterização da turma**

A investigação decorreu com um grupo de crianças que frequentavam a sala Azul, sendo no total constituído por 26 crianças, 12 meninas e 14 meninos. As idades estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos, pois algumas crianças são de idade condicional, ou seja, completam os 4 apenas no final do ano. É um grupo homogéneo, sendo que o seu ano de nascimento é 2021.

Este grupo de crianças gosta de explorar, brincar e de descobrir todo o seu meio envolvente, por isso a organização do espaço e a diversidade de materiais têm sempre em conta as necessidades e interesses das crianças, e quando surge algo novo ou diferente é notório o entusiasmo e a curiosidade de cada uma delas. Demonstrando grande motivação, disponibilidade e vontade de conhecer e experimentar coisas novas, não oferecendo resistência em relação às novas experiências, descobertas e desafios, adoram ouvir histórias e cantar canções que lhes são familiares, revelando uma grande capacidade de concentração e interesse nestes momentos do “tapete”.

A capacidade de atenção e concentração, resolução de conflitos, resistência à frustração e cumprimento de regras, necessitam de continuar a ser estimuladas, como é normal nesta faixa etária.

Na área da linguagem é notório que nem todas as crianças estão ao mesmo nível linguístico, necessitando de um maior estímulo e incentivo por parte do adulto, sendo que duas das crianças são acompanhadas por terapeutas da fala. O grupo de crianças gosta muito de ouvir histórias e cantar canções.

É fundamental referir que o grupo de crianças tem personalidades diferentes, enquanto umas são mais calmas e tímidas, outras são espontâneas e naturais, mas nunca esquecendo que todas necessitam da atenção, carinho e ajuda do adulto para crescer num ambiente saudável a um bom desenvolvimento global.

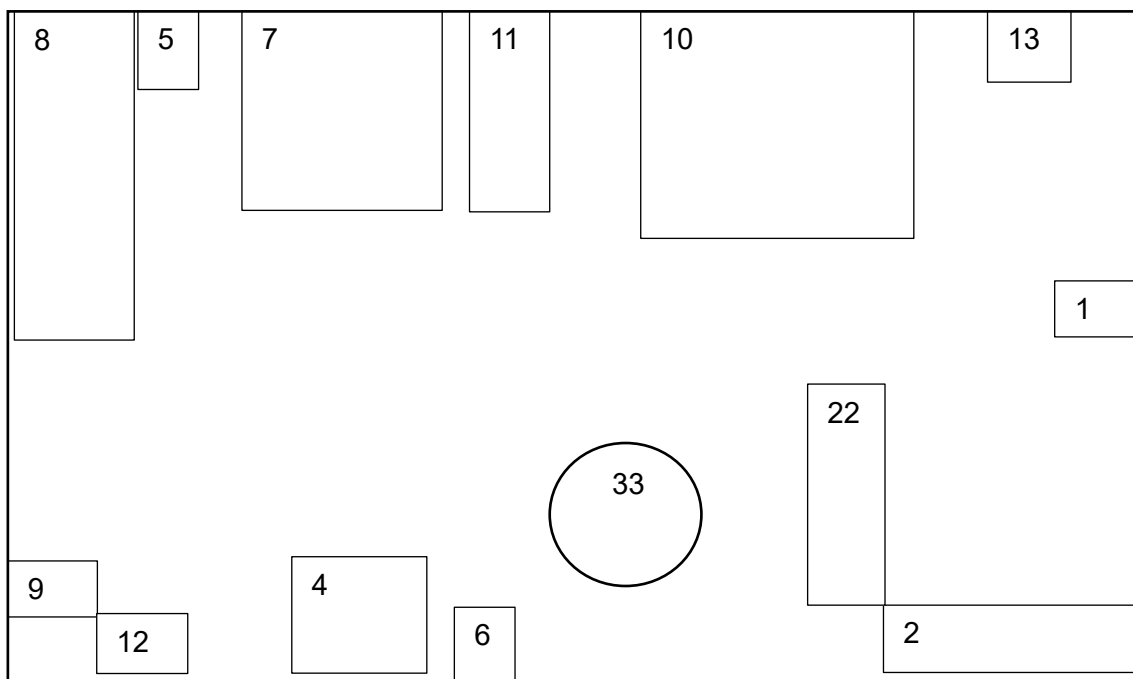
O espaço educativo das salas de Pré-Escolar está organizado por diferentes áreas de atividade de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Para uma melhor identificação dos diferentes espaços, os materiais/equipamentos encontram-se divididos por:

- Área do cabeleireiro;

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

- Área dos jogos;
- Área da leitura;
- Área do faz de conta;
- Área da plasticina;
- Área das ferramentas;
- Área da garagem.

Na figura 1, é possível observar a planta da sala e como é que a mesma está “dividida”.



**FIGURA 1 - PLANTA DA SALA**

**Legenda:**

1. Porta exterior
2. Cacifos
3. Mesa de trabalho
4. Área da plasticina
5. Porta da casa de banho
6. Porta de acesso à sala Laranja
7. Área dos jogos
8. Área do faz de conta
9. Porta da sala
10. Área da leitura / tapete
11. Área das construções e da garagem
12. Área das ferramentas

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

### 13. Área do cabeleireiro

Como podemos observar pela planta da sala, as áreas da sala são essencialmente a casinha e do faz de conta, a área das construções, a área da leitura (feita no tapete), desenhos e a área dos jogos e a área da plasticina. Para além disto, também têm à sua exposição três mesas com cadeiras para poderem trabalhar livremente ou fazerem atividades dirigidas.

Todas as áreas existentes na sala têm um número máximo de crianças, contudo esse número pode ser alterado, mais uma menos uma.

Na sala existem quatro paredes, uma delas coberta com um placard de esferovite, onde se expõem os trabalhos realizados pelas crianças e a outra é um vidro ao qual podemos ver a sala do lado.

Na **área das construções e da garagem**, as crianças têm à disposição um móvel com diversas caixas de arrumação com carros, vários tipos de legos e um tapete.



**FIGURA 2 - ÁREA DAS CONSTRUÇÕES E DA GARAGEM**

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

Na **área da plasticina** existe uma mesa com quatro cadeiras, onde as crianças têm uma caixa com plasticina e outra com formas. No entanto, nesta área as crianças também podem pintar ou fazer desenhos livres.



**FIGURA 3 - ÁREA DA PLASTICINA**

Na **área da casinha** existe uma cama com bonecas e uma cozinha de madeira que tem vários brinquedos: pratos, talheres, copos, frigideiras, tachos, frutas (banana, uva, laranja, pêra, limão, maçã), uma mesa com três cadeiras, um telefone, móvel de mercado com mais frutas e legumes e um conjunto de limpeza.

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



**FIGURA 4 - ÁREA DA CASINHA**

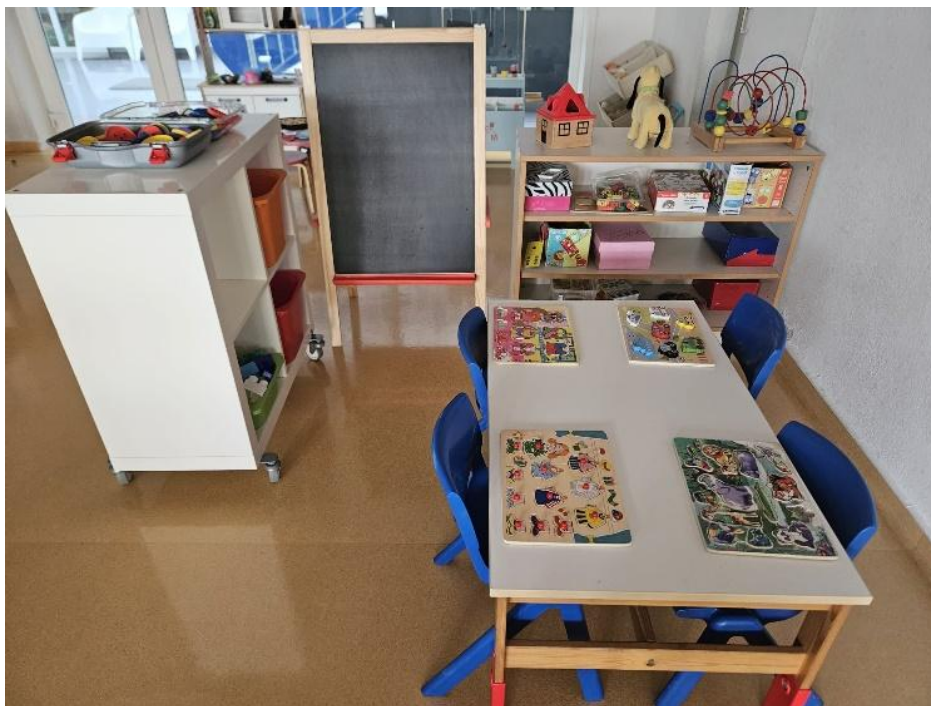
Na **área das ferramentas** as crianças têm uma bancada com várias ferramentas e parafusos.



**FIGURA 5 - ÁREA DAS FERRAMENTAS**

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

Na **área dos jogos de mesa**, as crianças têm à sua disposição uma mesa com quatro cadeiras e um móvel com prateleiras que têm jogos de encaixe, jogos de sequência lógica e puzzles.



**FIGURA 6 - ÁREA DA LEITURA**

A **área da leitura** é feita no tapete e tem uma estante com diversos livros (alguns doados pelas crianças), almofadas e três cadeiras.



**FIGURA 7 - ÁREA DOS JOGOS DE MESA**

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Por fim, a **área do cabeleireiro** tem um pequeno móvel cor-de-rosa com uma cadeira, um cesto com roupa (para que as crianças se possam mascarar), uma escova, um alisador, um espelho e um unicórnio para pentear.



**FIGURA 8 - ÁREA DO CABELEIREIRO**

### **3. Apresentação do projeto**

O projeto intitulado “Como me sinto hoje?” foi concebido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças de três anos. A problemática em análise centra-se na promoção da literacia emocional assume nesta fase.

Este desenvolvimento revela-se essencial não apenas para a construção da identidade da criança, mas também para a regulação das suas interações sociais e para o fortalecimento da empatia, enquanto competência relacional fundamental. A abordagem proposta visa compreender de que forma as práticas educativas podem contribuir para a aquisição de competências emocionais, promovendo um ambiente

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

pedagógico que favoreça o reconhecimento, a expressão e a gestão dos sentimentos desde os primeiros anos de vida.

A construção do projeto resultou de um processo atento de análise do quotidiano do grupo de crianças, durante o qual se tornou evidente que a dimensão emocional assumia um papel central nas suas interações e comportamentos. Situações recorrentes de frustração, conflitos na partilha dos brinquedos e materiais e procura frequente do adulto para obter conforto revelaram que muitas emoções eram vividas com intensidade, mas dificilmente compreendidas ou expressas de forma adequada.

Como referido anteriormente, a escolha desta temática surgiu a partir da observação direta do grupo e da avaliação das suas necessidades, onde se constatou que, apesar de começarem a manifestar competências de verbalização, as crianças revelam ainda dificuldades em reconhecer, nomear e gerir os seus sentimentos de forma autónoma.

Paralelamente, verificou-se que, embora estivesse a expandir o seu vocabulário, diversas crianças continuavam a recorrer a comportamentos impulsivos para expressar emoções mais fortes, evidenciando fragilidade na autorregulação. Este conjunto de evidências reforçou a pertinência de desenvolver uma intervenção intencional que promovesse a consciência emocional, a expressão ajustada dos sentimentos e a exploração de estratégias simples de gestão emocional.

Neste sentido, o projeto teve como finalidade proporcionar experiências educativas que favorecessem o reconhecimento, a nomeação e a expressão dos sentimentos, bem como da exploração de estratégias simples de autorregulação. A sua implementação baseou-se em atividades diversificadas, com intencionalidade pedagógica, que foram integradas na rotina diária do grupo, potenciando uma abordagem contínua e sistemática à temática.

A primeira atividade, designada “Quem sou eu?”, consiste na utilização de cartões ilustrados com diferentes expressões emocionais. Através do diálogo e da dramatização, as crianças são incentivadas a identificar as emoções representadas, a relacioná-las com situações do quotidiano e a imitá-las corporalmente. Este momento possibilita não apenas o desenvolvimento da consciência emocional, mas também o enriquecimento do vocabulário associado aos sentimentos.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Seguidamente, será explorada a obra “O Monstro das Cores”, a qual serve como recurso narrativo para abordar a ligação entre as emoções e as cores. Após a leitura da história, as crianças irão participar numa atividade de pintura, em que cada cor corresponde a um sentimento específico. Desta forma, através da expressão artística, vai ser proporcionado a oportunidade de atribuir significado visual e simbólico às suas vivências emocionais.

De modo a assegurar a continuidade do trabalho e a integrar a dimensão emocional na rotina diária, irei implementar a atividade “Como me sinto hoje?”. Todas as manhãs, no momento em grande grupo no tapete, as crianças serão convidadas a dizer como se sentem criando assim um pictograma. Esta prática diária permite desenvolver hábitos de auto-observação e partilha, criando um espaço de expressão regular e intencional que contribui para a interiorização gradual de competência de autorreflexão.

Por último, será criado o Cantinho da Calma, um espaço definido em conjunto com as crianças, que contribuirá para a sua decoração e para a escolha dos materiais a incluir. Este espaço será pensado em conjunto como recurso acessível em situações de maior necessidade emocional, oferecendo às crianças estratégias concretas de autorregulação, como abraçar um peluche ou apertar uma bola antisstress.

A dramatização de situações hipotéticas, realizada no momento da apresentação do cantinho, constituiu uma oportunidade para as crianças explorarem alternativas de gestão emocional e, simultaneamente, desenvolverem autonomia na procura de soluções para lidar com sentimentos de tristeza, zanga ou frustração.

Em síntese, o meu projeto tem como principais objetivos promover a consciência emocional, estimular a capacidade de reconhecer, nomear e expressar diferentes sentimentos, fomentar a autonomia na utilização de estratégias de autorregulação e favorecer a participação ativa das crianças na construção do ambiente educativo.

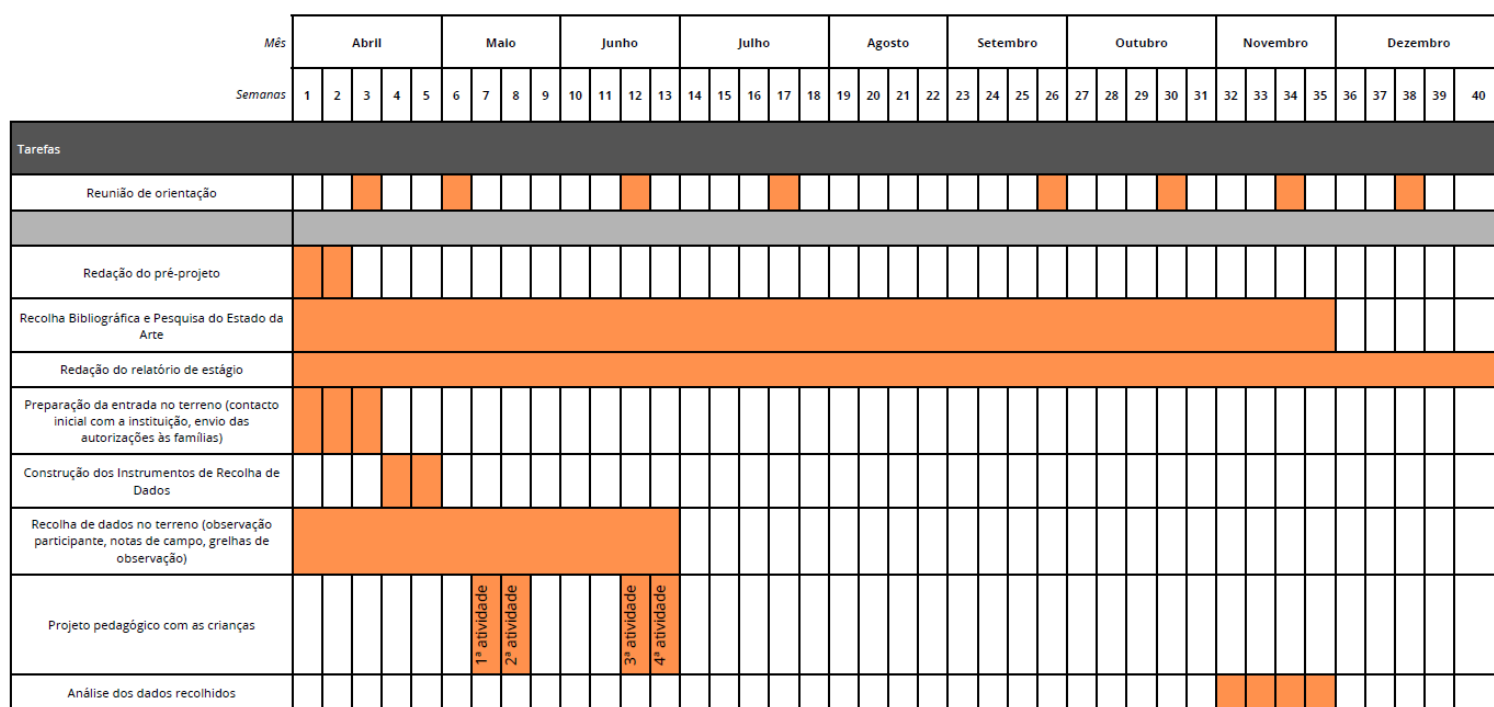
Através da articulação entre atividades lúdicas, narrativas, expressivas e de rotina, foi possível criar um percurso pedagógico coerente e intencional, ajustado às necessidades do grupo, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

No cronograma apresentado na figura 9, podemos observar como se desenvolveu todo o projeto e da realização deste relatório de estágio. O mesmo passou

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

por várias etapas, como podemos observar na figura n.º 9, e organizou-se por meses e semanas, as diferentes tarefas realizadas, permitindo uma visão global e estruturada do desenvolvimento do projeto.

Este planeamento evidencia as várias etapas do estágio, desde a fase inicial de orientação e pesquisa teórica até à recolha, análise dos dados e redação final do relatório, assegurando uma gestão eficaz do tempo e dos objetivos definidos.



**FIGURA 9 - CRONOGRAMA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Numa fase inicial, realizaram-se reuniões de orientação ao longo de vários momentos de processo, com o objetivo de acompanhar, refletir e reorganizar o desenvolvimento do estudo. Ao mesmo tempo, procedeu-se à redação do pré-projeto, onde foi definida a problemática, os objetivos e as opções metodológicas da investigação.

Seguidamente, desenvolveu-se a recolha bibliográfica e a pesquisa do estudo da arte, realizada de forma contínua durante grande parte do processo investigativo. Esta etapa permitiu aprofundar os conhecimentos teóricos relacionados com a educação emocional na Educação Pré-Escolar, sustentando cientificamente o projeto de intervenção.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Posteriormente, iniciou-se a redação do relatório de estágio, que decorreu ao longo de vários meses, acompanhando simultaneamente as diferentes fases da investigação e da intervenção pedagógica.

Numa fase preparatória da intervenção, procedeu-se à entrada no terreno, através do contacto inicial com a instituição educativa e do envio das autorizações às famílias, garantindo assim as condições éticas e institucionais necessárias à realização do estudo.

Após esta etapa, foram construídos os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as grelhas de observação.

A recolha de dados no terreno constituiu uma das etapas centrais no processo, tendo sido realizada através da observação participante, das notas de campo e das grelhas de observação. Esta fase permitiu acompanhar as interações, comportamentos e evoluções das crianças ao longo das atividades implementadas.

Em simultâneo, foi desenvolvido o projeto pedagógico com as crianças, organizado por diferentes atividades, permitindo trabalhar o reconhecimento, a identificação e a expressão das emoções em contexto Pré-escolar.

Por fim, realizou-se a análise dos dados recolhidos, etapa que possibilitou interpretar as informações obtidas ao longo da investigação, relacionando-as com os objetivos definidos e com o enquadramento teórico do estudo. Esta análise permitiu compreender o impacto das práticas pedagógicas implementadas no desenvolvimento emocional das crianças.

### **3.1. Técnicas de recolha de dados**

Para este projeto irei utilizar notas de campo, grelhas de observação para a recolha dos dados e registo fotográfico como instrumentos de recolha de dados, por se adequarem à natureza qualitativa da investigação e por permitirem uma compreensão extensa, detalhada e contextualizada das interações e comportamentos das crianças ao longo do processo de implementação.

Não foi possível recorrer à metodologia de investigação-ação neste projeto, uma vez que o período de intervenção de apenas três meses inviabilizou a concretização da sua natureza intrinsecamente cíclica. Esta limitação temporal impediu o desenvolvimento pleno da espiral autorreflexiva que exige tempo para a planificação, ação, observação, reflexão e subsequente reformulação das práticas. A este constrangimento somou-se a necessidade de adaptar as atividades ao plano semanal da educadora cooperante. Ainda assim, procurou-se realizar uma observação sistemática e reflexiva do processo, de forma a garantir uma compreensão fundamentada e uma análise crítica das experiências e aprendizagens das crianças no contexto educativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), as **notas de campo** consistem numa descrição precisa, extensiva e detalhada daquilo que o observador ou o investigador observa ou investiga. Essa descrição pode ser de “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (p.150), onde o observador irá registar as “ideias, estratégias, reflexões e palpites” (p.150). Contudo, os autores defendem que as notas de campo devem ser fluidas, escritas com um estilo particular e na primeira pessoa, de forma a captar a complexidade da realidade tal como é vivida

Para além de uma descrição, será também um diário individual onde irá ajudar o observador a acompanhar o seu desenvolvimento, tomar consciência das suas interpretações e reconhecer a forma como as experiências influenciam a construção do conhecimento ao longo do estudo.

Para recolher os dados sobre esta temática fiz diariamente **grelhas de observação** para monitorizar sistematicamente o comportamento das crianças ao longo do projeto. Segundo Estrela (1994), as grelhas de observação constituem instrumentos estruturados que permitem focalizar a atenção do observador em aspetos mais

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

específicos da realidade educativa, organizando a observação através de critérios ou categorias previamente definidas.

Estes critérios são construídos pelo observador e traduzem os fenómenos que pretende analisar, funcionando como guias que orientam a recolha dos dados e evitam dispersão, subjetividade excessiva ou perda de informação relevante. Assim, as grelhas de observação estruturam o olhar do investigador, permitindo-lhe recolher evidências de forma rigorosa, comparável e sistemática, constituindo um suporte fundamental para a análise posterior.

A utilização destes instrumentos é complementada pelo **registo fotográfico**, que funciona como documentação visual do processo e permite captar momentos significativos de interação, participação e expressão emocional das crianças. Embora não constitua um instrumento interpretativo por si só, o registo fotográfico reforça a validade dos dados recolhidos, enriquece as notas de campo e facilita a análise reflexiva, proporcionando evidências visuais que permitem revisitar acontecimentos e apoiar a triangulação da informação.

Estes instrumentos permitem assim um “processo sistemático e cientificamente rigoroso de avaliação, de reflexão e de monitorização da sua ação educativa”, garantindo uma recolha de dados coerente com os princípios da investigação qualitativa. A complementaridade entre notas de campo, grelhas de observação e documentação fotográfica possibilita uma compreensão profunda do fenómeno estudado, respeitando a complexidade das interações humanas e a especificidade do contexto pré-escolar.

### **3.2. Técnicas de tratamento de dados**

Para o tratamento dos dados recolhidos, recorri à **análise de conteúdo**, uma técnica amplamente utilizada na investigação qualitativa em educação e que se revela particularmente adequada quando se pretende interpretar, organizar e sistematizar informação proveniente de registo escritos (como as notas de campo, grelhas de observação e registos fotográficos).

Segundo Amado (2013), a análise de conteúdo constitui uma técnica “flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados (p.301), permitindo ao

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

investigador produzir inferências válidas a partir dos dados, considerando as condições de produção das mensagens e os seus significados explícitos e implícitos.

O processo inicia-se com uma leitura das notas de campo, correspondente ao que Amado designa como fase preliminar, fundamental para que o investigador se familiarize com os dados e identifique elementos relevantes (Amado, 2013, p.313).

Após a leitura exploratória, procede-se à definição das categorias de análise, que podem decorrer de referenciais teóricos ou emergir dos próprios dados. Estas categorias representam grandes temas organizadores que estruturam o processo interpretativo, sendo consideradas “um modo de tornar inteligível a informação recolhida” (Amado, 2013, p.313).

Segue-se a fase de recorte e codificação, na qual o investigador isola unidades de registo e lhes atribui códigos que permitem o seu reagrupamento por afinidades temáticas.

Posteriormente, procede-se à classificação e construção do sistema categorial, na qual se articulam categorias, subcategorias e indicadores que sustentam a análise final. Esta fase final exige equilíbrio entre a dimensão técnica e a dimensão interpretativa, que permite compreender os significados latentes e as condições de produção das mensagens.

A utilização de tabelas para sistematizar as categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo constitui uma estratégia metodológica que contribui para a organização clara da informação, facilitando a leitura transversal dos dados. A vantagem deste procedimento reside na possibilidade de confrontar, agrupar e relacionar diferentes elementos empíricos, permitindo ao investigador proceder a inferências sustentadas e coerentes com o quadro conceptual que orienta o estudo. Simultaneamente, este processo promove a transparência metodológica ao tornar explícitas as opções tomadas durante a análise.

Deste modo, a análise de conteúdo configura-se como um processo estruturado que permite transformar dados dispersos em conhecimento organizado e interpretável, garantindo um tratamento rigoroso e sistemático da informação recolhida durante o desenvolvimento do projeto.

## **4. Questões éticas**

A realização deste projeto implicou o cumprimento rigoroso dos princípios éticos que orientam a investigação em contextos educativos, garantindo a proteção, o respeito e a segurança das crianças envolvidas. Desde o início, a entrada no terreno foi formalizada através de um **protocolo e contrato estabelecidos entre a Escola Superior de Educação da Lusofonia (ESEL) e a instituição de acolhimento**, assegurando que todas as atividades desenvolvidas estavam enquadradas legalmente e institucionalmente.

Antes do início da intervenção, foi igualmente garantido que **todas as famílias autorizaram a recolha de fotografias** no âmbito das atividades do projeto. Esta autorização foi obtida de forma clara e transparente, assegurando que os encarregados de educação tinham conhecimento dos objetivos do trabalho, da natureza dos registos e do modo como seriam utilizados. Apesar desta autorização, comprometi-me a não expor o rosto das crianças, utilizando apenas fotografias que não permitissem a sua identificação direta. Deste modo, foram salvaguardados o **anonimato** e a **confidencialidade**, princípios fundamentais na investigação com participantes menores.

Adicionalmente, submeti o formulário de ética à ESEL, documento no qual descrevi os procedimentos adotados para garantir a proteção dos dados, a privacidade e o respeito pelos direitos das crianças e das famílias. O formulário incluiu ainda a definição clara das responsabilidades do investigador, da instituição acolhedora e da identidade formadora, assegurando que o projeto decorreu dentro dos padrões éticos exigidos para investigações em contexto educativo.

Assim, todo o processo metodológico cumpriu as orientações éticas institucionais, garantindo que as crianças participaram de forma segura, protegida e respeitadora da sua integridade e identidade.

## **3.º Capítulo**

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA**

Com base nas notas de campo recolhidas procedeu-se à elaboração de uma tabela de análise de conteúdo (ver apêndice F) estruturada em cinco parâmetros: categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e quantidade.

Foram analisadas três categorias: o desenvolvimento pessoal, o controlo emocional e a compreensão socioemocional do mundo. Estas categorias foram criadas com base na análise das notas de campo recolhidas durante a minha observação participante. São, também, temáticas teóricas que estiveram bastante presentes no dia a dia, revelando padrões claros no comportamento e nas aprendizagens das crianças ao longo do projeto.

Adicionalmente, foi realizada uma triangulação de todos os dados recolhidos, incluindo as grelhas de observação e a avaliação das atividades, com o objetivo de reforçar a validade e a fiabilidade da análise. Este procedimento permitiu cruzar diferentes fontes de informação, favorecendo uma compreensão mais abrangente e consistente dos fenómenos observados, bem como a confirmação ou aprofundamento das categorias identificadas nas notas de campo. Desta forma, segue-se a apresentação das categorias analisadas com base na triangulação dos diferentes dados recolhidos.

### **Categoria do Desenvolvimento pessoal**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Desenvolvimento pessoal	Autonomia	Capacidade de escolher emoções de forma independente
	Participação	Envolvimento ativo nas atividades
	Expressão pessoal	Partilha de vivências pessoais

**TABELA 1 – TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL**

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

No que respeita ao **desenvolvimento pessoal**, esta categoria revelou-se particularmente significativa, tendo sido observada de forma recorrente em diferentes momentos das atividades. Dentro desta categoria emergiram as subcategorias *autonomia, participação e expressão pessoal*.

A autonomia foi uma das dimensões mais evidentes e refletiu-se sobretudo na capacidade das crianças de escolherem, de forma independente, a emoção que estavam a sentir. Um exemplo claro ocorreu durante o momento diário no tapete, quando, após a rotina da presença, o D. levantou o braço espontaneamente, dirigiu-se ao painel das emoções e apontou para o cartão da alegria, explicando: “Hoje estou muito feliz porque o meu pai trouxe-me à escola e brincou comigo.” (N.C. nº8, dia 11/06/2025). De igual modo, no encerramento da atividade “Quem sou eu?”, o R. identificou autonomamente a emoção da calma, referindo que a personagem estava tranquila e acrescentando que ele próprio se sentia assim quando dormia bem (N.C. nº6, dia 15/05/2025).

Estas situações, observadas quase sempre, demonstram que as crianças conseguiram identificar e expressar os seus sentimentos sem necessidade de intervenção direta do adulto, revelando progressiva consciência emocional e capacidade de tomada de decisão. A repetição deste tipo de escolhas autónomas evidencia que a rotina diária contribuiu para o desenvolvimento da autoconsciência emocional e da capacidade de tomada de decisão.

Este desenvolvimento da autonomia emocional vai ao encontro do que Goleman (1995) define como autoconsciência emocional, considerada no núcleo da inteligência emocional, uma vez que permite à criança reconhecer o que sente, compreender o motivo desse sentimento e agir de forma mais ajustada. Também Mayer e Salovey (1990) defendem que a perceção e identificação das próprias emoções constituem a base para competências emocionais mais complexas, como a regulação e a empatia.

Adicionalmente, as OCEPE (DGE, 2016) sublinham que a autonomia se constrói quando a criança é reconhecida como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, sendo incentivada a fazer escolhas, a expressar-se e a refletir sobre si própria. Assim, os comportamentos observados indicam que as práticas pedagógicas implementadas favoreceram a construção gradual da autonomia emocional, promovendo o autoconhecimento e a confiança das crianças nas suas próprias decisões.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Ainda dentro do desenvolvimento pessoal, a participação destacou-se pelo envolvimento das crianças nas atividades propostas, tendo sido observada de forma constante. Identifiquei dois tipos de participação: a participação provocada, resultante de um pedido explícito da minha parte, e a participação autónoma, observada quando as crianças se envolviam espontaneamente.

A participação foi clara, por exemplo, durante a atividade “Como me sinto hoje?”, em que várias crianças demonstraram envolvimento espontâneo, como quando o D. levantou o braço com entusiasmo logo no início da proposta (N.C. nº8, dia 11/06/2025). A participação autónoma foi igualmente visível na apresentação do Cantinho da Calma, quando, ao ser mostrado o frasco da calma, as crianças se aproximaram, esticaram o pescoço para observar e verbalizaram curiosidade, como quando a J. exclamou: “Parece magia!” (N.C. nº9, dia 25/06/2025).

Estes comportamentos espontâneos revelam não só interesse e motivação, como também apropriação da atividade, demonstrando que o ambiente criado permitiu às crianças envolverem-se de forma livre e significativa.

A elevada participação observada por ser interpretada à luz das OCEPE (DGE, 2016), que defendem que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente, sente-se envolvida e reconhecida no processo educativo. A distinção entre participação provocada e participação autónoma evidencia um progresso gradual na iniciativa das crianças, revelando que estas se sentiram seguras e confiantes para intervir sem necessidade de solicitação direta do adulto.

Segundo Portugal e Leavers (2010), níveis elevados de envolvimento refletem bem-estar emocional e indicam que a criança está verdadeiramente implicada na atividade, mobilizando atenção, curiosidade e prazer.

Neste sentido, a participação ativa observada ao longo do projeto sugere que as propostas pedagógicas foram emocionalmente significativas e adequadas ao grupo, promovendo um clima de confiança e pertença.

A expressão pessoal foi igualmente uma subcategoria muito evidente, surgindo em praticamente todas as sessões. As crianças demonstraram uma grande capacidade de verbalizar vivências associadas aos seus sentimentos. Um exemplo disso ocorreu quando, num momento de partilha emocional em grande grupo, a L. escolheu o cartão da tristeza e verbalizou: “Estou um bocadinho triste porque ontem a minha mãe

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

trabalhou até tarde e não brincou comigo.” (N.C. nº8, dia 11/06/2025). De forma semelhante, durante a exploração dos cartões na atividade “Quem sou eu?”, várias crianças associaram emoções a situações pessoais, referindo sentir confusão “quando não sei fazer um jogo” ou alegria “quando vou ao parque” (N.C. nº6, dia 15/05/2025).

Estas situações mostram que, para além de reconhecerem o que sentem, as crianças conseguem explicar a origem das suas emoções, relacionando-as com acontecimentos do quotidiano.

Esta capacidade de verbalizar experiências emocionais confirma a importância da linguagem no desenvolvimento emocional, tal como definido pelas OCEPE (DGE, 2016), que reconhecem a linguagem como um instrumento fundamental para a organização da experiência interna e para a comunicação emocional. Ao associarem as emoções a vivências concretas, as crianças demonstram uma compreensão mais elaborada dos seus estados emocionais, indo além da simples identificação da emoção.

Segundo Vale (2009), a expressão pessoal favorece a construção da identidade emocional e social da criança, permitindo-lhe compreender-se a si própria e posicionar-se no grupo. Saarni (1999) acrescenta que a capacidade de explicar as emoções em função de acontecimentos concretos constitui um indicador de maturidade emocional emergente, uma vez que implica reflexão, consciência e ligação entre emoção e contexto.

Assim, os comportamentos observados indicam que o projeto contribuiu para criar um espaço seguro de partilha emocional, onde as crianças se sentiram à vontade para expressar sentimentos pessoais, reforçando vínculos afetivos, a escuta mútua e a validação emocional dentro do grupo.

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

**Categoria do Controlo emocional**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Controlo emocional	Comportamento	Reações emocionais intensas
	Estratégias de controlo do grupo	Utilização da respiração para acalmar
	Procura do adulto	Necessidade de apoio externo

**TABELA 2 - TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO REFERENTE AO CONTROLO EMOCIONAL**

Relativamente ao **controlo emocional**, esta categoria trouxe evidências tanto das dificuldades típicas da idade como dos progressos obtidos durante o projeto. Muitas vezes observaram-se reações emocionais intensas e comportamentos impulsivos, como na apresentação do cartão da zanga, em que várias crianças falaram ao mesmo tempo e imitaram as expressões faciais de raiva, obrigando à intervenção do adulto para reorganizar o grupo (N.C. nº6, dia 15/05/2025). Outro exemplo ocorreu quando o T. escolheu o cartão da zanga e afirmou: “Estou zangado... o meu irmão tirou-me o carro novo e eu não gostei nada!”, demonstrando uma vivência intensa da emoção (N.C. nº8, dia 11/06/2025).

Estas situações demonstraram que as emoções fortes continuam a ser vividas de forma imediata e muitas vezes desorganizada, o que é natural na faixa etária. No entanto, ao longo do projeto foi possível observar avanços importantes na *capacidade de autorregulação*.

Segundo Saarni (1999), a regulação emocional na infância é um processo gradual, marcado por oscilações entre comportamentos impulsivos e tentativas emergentes de controlo, sendo fortemente influenciado pelo contexto relacional e pela mediação do adulto. As reações intensas observadas confirmam, assim, características expectáveis do desenvolvimento emocional nesta idade, não devendo ser interpretadas como falhas, mas como oportunidades educativas.

Goleman (1995) acrescenta que aprender a lidar com emoções como a zanga é um dos maiores desafios da infância, sendo essencial que a criança disponha de

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

estratégias concretas que lhe permitam acalmar o corpo e reorganizar o pensamento. Neste sentido, o projeto revelou-se um espaço privilegiado para transformar reações impulsivas em momentos de aprendizagem emocional.

A técnica de respiração “cheira a flor... assopra a vela” tornou-se um recurso frequente, tendo sido introduzida durante a atividade “Quem sou eu?”, quando, perante a agitação do grupo, esta estratégia permitiu que as crianças diminuíssem gradualmente o nível de excitação (N.C. nº6, dia 15/05/2025). Esta crescente autonomia na utilização de estratégias de regulação mostra que a repetição e a consciência das práticas favorecem aprendizagens concretas.

A utilização recorrente desta técnica evidencia a importância da repetição e da modelagem no desenvolvimento da autorregulação, conforme defendem Denham (1998) e Bisquerra (2003), que sublinham que as crianças aprendem estratégias emocionais sobretudo através da experiência, da imitação e da consistência das práticas educativas.

O facto de algumas crianças começarem a sugerir espontaneamente a respiração como forma de acalmar, como observado em momentos posteriores do projeto, indica que estas estratégias começaram a ser interiorizadas, ainda que de forma progressiva e dependente do contexto.

Outra subcategoria importante dentro do controlo emocional foi a *procura do adulto*, presente quase sempre. Apesar de demonstrarem progressos na autorregulação, muitas crianças continuavam a recorrer ao adulto antes de utilizar estratégias emocionais autónomas. Isso ficou evidente quando, durante a exploração da emoção do medo, a M.E. referiu que, quando sente medo, chama a mãe ou o pai (N.C. nº6, dia 15/05/2025). Do mesmo modo, a utilização inicial do Cantinho da Calma, observou-se que algumas crianças procuravam primeiro o adulto antes de recorrer autonomamente ao espaço, demonstrando necessidade de validação e segurança externa (N.C. nº9, dia 25/06/2025). Esta necessidade de mediação e segurança externa mostra que a autonomia emocional ainda está em desenvolvimento, exigindo tempo, continuidade e apoio consistente.

Este comportamento confirma a perspetiva de Bowlby (1988), segundo a qual a figura adulta constitui uma base segura essencial para a exploração emocional da criança. A procura do adulto não deve, assim, ser interpretada como ausência da

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

autonomia, mas como uma estratégia de regulação relacional, típica de fases iniciais do desenvolvimento emocional.

As OCEPE (DGE, 2016) reforçam esta ideia ao salientarem que o adulto tem um papel fundamental enquanto mediador emocional, ajudando a criança a compreender, validar e gerir as suas emoções até que esta seja capaz de o fazer de forma mais autónoma. De forma global, os dados revelam que o projeto promoveu avanços consistentes no controlo emocional, respeitando o ritmo de cada criança e reconhecendo que a autorregulação é uma competência que se constrói progressivamente, através de experiências repetidas, de um ambiente seguro e de uma relação educativa afetivamente significativa.

### **Categoria da Compreensão socioemocional do mundo**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Compreensão socioemocional do mundo	Literacia emocional	Identificação e nomeação de emoções
	Empatia	Compreensão do sentimento do outro
	Interações sociais	Relação e identificação entre pares

**TABELA 3 - TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO REFERENTE À COMPREENSÃO SOCIOEMOCIONAL DO MUNDO**

A terceira categoria, **compreensão socioemocional do mundo**, está relacionada com a forma como as crianças integram as emoções enquanto parte do seu ambiente social. A *literacia emocional* foi um dos aspetos mais frequentemente observados, com a maioria das crianças a identificar emoções tanto nas imagens como nos colegas.

Um dos momentos mais significativo ocorreu quando o T. observou atentamente um cartão emocional e afirmou que a personagem “estava a chorar”, demonstrando capacidade de interpretar sinais emocionais através da expressão facial (N.C. nº6, dia 15/05/2025).

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Este episódio evidencia o desenvolvimento da percepção emocional, uma competência fundamental da inteligência emocional, conforme definido por Mayer e Salovey (1990), que defendem que reconhecer emoções nos outros é um passo essencial para a compreensão do mundo social. A leitura correta das expressões faciais demonstra que as crianças começam a descodificar sinais emocionais, indo além da simples nomeação da emoção.

Segundo Ekman (1992), as expressões faciais constituem indicadores universais das emoções básicas, sendo a sua interpretação um processo que se desenvolve progressivamente desde a infância, especialmente quando apoiado por experiências educativas intencionais, como as propostas neste projeto.

A *empatia* também esteve presente, ainda que com menor frequência, surgindo em momentos como aquele em que, após a L. manifestar tristeza, a M.E. sugeriu: “Podemos fazer companhia e dar um abraço.” (N.C. nº8, dia 11/06/2025). Este gesto mostra não só que reconheceu o sentimento da colega, mas também que procurou responder de forma afetiva e ajustada.

Este comportamento empático confirma o que Goleman (2006) descreve como empatia afetiva, isto é, a capacidade de reconhecer o estado emocional do outro e responder de forma sensível. Embora ainda emergente, este tipo de resposta revela um avanço significativo na compreensão das emoções alheias e na construção de relações sociais positivas.

Denham (1998) acrescenta que a empatia na infância se desenvolve em contextos onde as emoções são valorizadas, nomeadas e acolhidas, sendo precisamente esse o ambiente criado ao longo do projeto, o que favoreceu a emergência destes comportamentos.

As *interações sociais* reforçaram igualmente esta capacidade de identificação emocional como quando, após a partilha do D. sobre a alegria sentida com o pai, outra criança afirmou: “Eu também fico feliz quando o meu pai vem!” (N.C. nº8, dia 11/06/2025), demonstrando reconhecimento e partilha de vivências emocionais entre pares.

Este tipo de interação evidencia a capacidade das crianças de se identificarem emocionalmente com os colegas, reconhecendo experiências comuns e estabelecendo ligações afetivas. Segundo Saarni (1999), a partilha de vivências emocionais contribui

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

para o desenvolvimento da competência social, permitindo à criança compreender que as emoções são experiências partilhadas e socialmente significativas.

As OCEPE (DGE, 2016) reforçam que o conhecimento do mundo social se constrói através da interação, da cooperação e do reconhecimento do outro, sendo a educação emocional um elemento central neste processo. Por conseguinte, as situações observadas demonstram que o projeto contribuiu para a construção de um ambiente relacional mais empático, cooperativo e emocionalmente consciente.

A análise das grelhas de observação permitiu reforçar e aprofundar os dados emergentes das notas de campo, oferecendo uma visão mais sistematizada dos comportamentos observados ao longo das atividades.

De forma transversal, verificou-se que, na maioria das dimensões analisadas, a opção “todas as crianças” foi assinalada com elevada frequência, particularmente nos domínios do empenho, da aprendizagem e da motivação. Este dado confirma que as atividades propostas foram globalmente adequadas à faixa etária do grupo e responderam às necessidades identificadas inicialmente, promovendo envolvimento ativo e aprendizagens significativas.

Na atividade “Quem sou eu?”, que marcou o início do projeto, a emoção da calma assumiu desde logo um papel central. Para além da identificação e nomeação das emoções básicas, a calma foi trabalhada de forma intencional como uma emoção reguladora, permitindo às crianças compreenderem que, tal como as outras emoções, também a calma pode ser reconhecida, nomeada e experienciada.

Durante a exploração do cartão da calma, observou-se uma mudança evidente no comportamento do grupo, com uma diminuição da agitação e um ambiente mais sereno, o que reforça a importância de trabalhar esta emoção logo na fase inicial do projeto. As crianças foram convidadas a refletir sobre as estratégias que utilizavam para se sentirem calmas, surgindo respostas como “respirar”, “ficar no sofá com a manta” ou “descansar”, evidenciando uma compreensão inicial da autorregulação emocional.

A realização de uma breve respiração orientada em grande grupo permitiu que as crianças experimentassem a calma de forma concreta, funcionando como um primeiro contacto com estratégias de regulação emocional que viriam a ser retomadas ao longo do projeto. Este momento constituiu a base para o desenvolvimento posterior

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

de atividades específicas relacionadas com a calma, como a expressão plástica e a criação do Cantinho da Calma.

Na expressão plástica, as crianças pintaram o emoji da calma utilizando o movimento suave do balão, o que promoveu gestos amplos, ritmados e controlados. O próprio movimento do balão contribuiu para induzir um estado de maior tranquilidade, reforçando a ligação entre emoção, corpo e ação.



**FIGURA 10** - PINTURA DA EMOÇÃO DA CALMA

A realização da atividade no exterior revelou-se altamente significativa, uma vez que o contacto com o espaço ao ar livre potenciou a concentração e o bem-estar das crianças. Os trabalhos finais refletem esta experiência, evidenciando escolhas cromáticas associadas à calma e um envolvimento positivo durante todo o processo.



**FIGURA 11 - RESULTADO DO TRABALHO**

Relativamente a esta atividade, os dados da grelha de observação evidenciam que todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade pelos cartões das emoções, bem como prazer e envolvimento na atividade. Apesar de se terem registado momentos de agitação corporal em algumas crianças, a maioria conseguiu manter a atenção durante o momento em grande grupo, o que revela adequação do recurso visual e da metodologia utilizada.

A avaliação da atividade, prevista na planificação, incidia na observação da participação e da capacidade de identificação das emoções, critérios que foram claramente atingidos, uma vez que todas as crianças identificaram e nomearam emoções básicas e estabeleceram relações com situações do quotidiano. Estes dados reforçam a análise realizada a partir das notas de campo, validando a eficácia da atividade enquanto promotora da consciência emocional.

No domínio da regulação emocional, ainda no âmbito da primeira atividade, a grelha de observação assinala que nenhuma criança utilizou estratégias de autorregulação de forma totalmente autónoma, sendo necessária a mediação do adulto. Contudo, a utilização da respiração orientada revelou-se eficaz, permitindo acalmar o

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

grupo e reorganizar o comportamento coletivo. Este dado confirma que, embora a autorregulação ainda esteja em desenvolvimento, as crianças já começaram a reconhecer e a aceitar estratégias externas de controlo emocional, o que constitui um passo importante no processo de aprendizagem emocional.

No que diz respeito à segunda atividade (“O Monstro das Cores”), as grelhas de observação indicam que todas as crianças mantiveram a atenção durante a narrativa e conseguiram associar corretamente as cores às emoções da história.

Para além da leitura da história e da associação das emoções às cores, as crianças tiveram também à sua disposição monstros feitos à mão, construídos previamente, que representavam as diferentes emoções trabalhadas na narrativa. Estes materiais manipuláveis permitiram uma abordagem mais concreta e sensorial das emoções, facilitando a compreensão e a participação ativa das crianças.

Foi ainda introduzido um elemento lúdico adicional: uma flor com pétalas de diferentes cores, onde as crianças foram convidadas a separar e a colocar os monstros de acordo com a cor correspondente à emoção representada. Esta proposta promoveu não só a identificação correta das emoções, como também o desenvolvimento da atenção, da coordenação motora e da capacidade de categorização, reforçando as aprendizagens de forma significativa.



**FIGURA 12 - ASSOCIAÇÃO DA COR À EMOÇÃO**

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A utilização destes materiais revelou-se altamente motivadora, sendo visível o entusiasmo das crianças ao manipular os monstros e ao participar na organização das emoções por cores, o que se refletiu num maior envolvimento durante a atividade, conforme evidenciado nas grelhas de observação. A aprendizagem foi evidente tanto no reconhecimento das emoções das personagens como na expressão simbólica das mesmas através da pintura coletiva que realizaram.



**FIGURA 13 - PINTURA COLETIVA DO MONSTRO DAS CORES**

A avaliação prevista na planificação incidia na observação do interesse pela história e na associação emoção-cor, critérios que foram plenamente alcançados. A forte referência espontânea ao “Monstro da Cores”, observada nas notas de campo e assinalada nas grelhas, evidencia que a narrativa funcionou como um medidor eficaz na literacia emocional, facilitando a compreensão e a retenção dos conteúdos emocionais.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Relativamente à expressão emocional, os dados mostram que todas as crianças conseguiram expressar emoções através da pintura, utilizando as cores de forma simbólica e coerente. Este resultado reforça a ideia de que a expressão plástica constitui um meio privilegiado de comunicação emocional nesta faixa etária, permitindo às crianças exteriorizar sentimentos mesmo quando a linguagem verbal ainda se encontra em desenvolvimento. A motivação elevada e a vontade de repetir a atividade, registadas na grelha de observação, confirmam o impacto positivo da atividade no envolvimento emocional do grupo.

No âmbito da terceira atividade (“Como me sinto hoje?”), os dados das grelhas de observação reforçam de forma consistente a análise realizada a partir das notas de campo. Observa-se que todas as crianças demonstraram interesse em partilhar emoções e envolvimento contínuo nesta rotina emocional. A escolha autónoma dos cartões emocionais foi um comportamento amplamente observado, evidenciando progressos claros na capacidade de auto-observação emocional. Embora a justificação da escolha da emoção ainda tenha requerido apoio verbal em algumas situações, este dado confirma que o grupo se encontra num processo de transição entre a identificação emocional e a verbalização mais elaborada dos sentimentos.

A dimensão da interação social surge igualmente reforçada pelos dados das grelhas, destacando-se comportamentos empáticos, como o apoio emocional entre pares. A avaliação formativa prevista na planificação desta atividade, centrada na observação contínua da evolução emocional, permitiu verificar que a repetição diária da rotina contribuiu para a consolidação progressiva da literacia emocional, promovendo um clima de confiança e escuta ativa no grupo.

No que se refere à quarta atividade (“Cantinho da Calma”), os dados da grelha de observação reforçam as conclusões retiradas nas notas de campo. Todas as crianças demonstraram curiosidade e agrado pelo espaço, revelando entusiasmo perante os materiais sensoriais disponibilizados. A compreensão da função do Cantinho da Calma foi observada em algumas crianças, embora a utilização autónoma do espaço ainda não tenha sido registada, o que confirma que a autonomia emocional se encontra em construção. Este dado está em consonância com a avaliação definida na planificação, que previa a observação gradual dos comportamentos de autorregulação ao longo do tempo.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

A utilização de estratégias para acalmar, como a respiração e os objetos de conforto, foi observada em algumas crianças, sobretudo quando orientadas pelo adulto. Estes resultados reforçam a importância da continuidade e da integração do Cantinho da Calma na rotina diária, permitindo que, progressivamente, as crianças se apropriem do espaço como um recurso autónomo de gestão emocional.

De forma global, a articulação entre as notas de campo, as grelhas de observação e a avaliação das atividades permitiu uma análise mais aprofundada e consistente dos resultados, reforçando a validade da investigação. A triangulação dos dados evidencia coerência entre o que foi observado de forma descritiva e o que foi registado de forma sistemática, confirmando que as práticas pedagógicas implementadas contribuíram efetivamente para o desenvolvimento emocional das crianças.

Os dados empíricos mostram que o grupo apresentou progressos claros na identificação e nomeação das emoções, na participação ativa nas atividades e na emergência de comportamentos empáticos, embora a autorregulação emocional autónoma ainda se encontre em desenvolvimento. Estes resultados confirmam que a educação emocional é um processo contínuo, que exige intencionalidade pedagógica, repetição e um ambiente educativo emocionalmente seguro.

Após a conclusão do projeto, os vidros da sala foram decorados com a representação de todas as emoções trabalhadas, transformando o espaço num verdadeiro ambiente emocionalmente significativo. Esta decoração funcionou como um prolongamento do projeto no quotidiano da sala, permitindo que as crianças revisitassem continuamente as emoções e dialogassem sobre elas.

Cada criança teve ainda a oportunidade de tirar fotografias a representar cada uma das emoções, recorrendo à expressão fácil e corporal. Este momento assumiu um forte carácter lúdico e expressivo, permitindo às crianças reconhecer-se enquanto sujeitos emocionais e consolidar aprendizagens de forma prazerosa.

A inclusão de registos fotográficos ao longo do projeto permitiu complementar a apresentação dos resultados, evidenciando visualmente o envolvimento das crianças, a diversidade de estratégias utilizadas e a intencionalidade pedagógica subjacente à emoção emocional. Estes registos constituem um suporte relevante à análise realizada, uma vez que ilustram de forma concreta as aprendizagens desenvolvidas, a progressão do grupo e o impacto das atividades no quotidiano da sala.

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

Em síntese, os resultados obtidos mostram que o projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças. A autonomia, a participação e a expressão pessoal surgiram como dimensões centrais e muito presentes, enquanto o controlo emocional revelou progressos claros na utilização de estratégias de autorregulação, ainda que com a necessidade de mediação do adulto. No domínio do conhecimento do mundo, as crianças consolidaram a literacia emocional, demonstraram empatia e aprofundaram a qualidade das suas interações sociais.

De forma geral, as evidências revelam que as práticas implementadas foram eficazes na promoção da consciência emocional, na regulação das emoções e na construção de relações mais seguras e afetivamente competentes dentro do grupo.



FIGURA 14 - DECORAÇÃO DOS VIDROS DA SALA

## **Discussão dos resultados**

À luz da análise realizada, os resultados são agora discutidos de forma articulada com o enquadramento teórico e com os objetivos que sustentam o estudo. Pretende-se, ainda, compreender em que medida a implementação do projeto respondeu às intenções pedagógicas inicialmente delineadas.

A discussão organiza-se, assim, de modo a evidenciar os progressos observados no desenvolvimento emocional das crianças e a forma como a promoção intencional da literacia emocional se refletiu nas suas competências socioemocionais.

Neste sentido, inicia-se a discussão com o primeiro objetivo, centrado na capacidade das crianças para identificar e nomear os sentimentos em situações do quotidiano.

No início do projeto, tal como referido na análise dos dados, as crianças revelavam dificuldades significativas em identificar e nomear os seus estados emocionais, recorrendo frequentemente a comportamentos impulsivos ou à mediação imediata do adulto para expressar sentimentos como a frustração, a zanga ou a tristeza.

Estes dados vão ao encontro do que é descrito por Field e Walden (1982), ao salientarem que, embora as crianças desde cedo manifestem emoções através de expressões faciais e corporais, a compreensão consciente dessas emoções é um processo gradual que necessita de acompanhamento e mediação. Também as OCEPE (DGE, 2016) reconhecem que a construção da identidade emocional ocorre progressivamente, sendo fundamental criar oportunidades educativas que apoiem a criança na compreensão do que sente.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, verificou-se uma evolução gradual na capacidade das crianças para reconhecer emoções em si e nos outros, em consonância com o segundo objetivo definido.

Esta progressão foi particularmente evidente através da utilização de suportes visuais, narrativas e momentos de diálogo em grande grupo, que ajudou na identificação, compreensão e na partilha de emoções em diferentes contextos.

Estes resultados confirmam as perspetivas de Vale (2009) e Saarni (1999), que defendem que a nomeação das emoções contribui para a organização interna da

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

criança, permitindo-lhe compreender as suas reações e situar-se emocionalmente no grupo. A melhoria observada na utilização de vocabulário emocional revela a importância de integrar a linguagem emocional na rotina diária, tal como preconizado pelas OCEPE (DGE, 2016), que destacam o papel da linguagem na expressão de sentimentos e na regulação das interações sociais.

No que diz respeito à expressão emocional, os dados indicam que as crianças passaram a comunicar os seus sentimentos de forma mais clara e socialmente ajustada, recorrendo progressivamente à verbalização em vez de comportamentos de choro ou conflito. Este aspeto confirma a relevância da mediação do adulto na promoção de contextos emocionalmente seguro, conforme defendido por Denham (1998), que sublinha que a qualidade da relação com o adulto favorece a segurança emocional e a expressão adequada das emoções. Também as OCEPE (DGE, 2016) reforçam que um ambiente educativo acolhedor e consciente potencia o bem-estar emocional e a participação ativa da criança.

Dando continuidade à discussão dos resultados, procede-se à análise do terceiro objetivo específico do projeto, centrado na aplicação de estratégias básicas para lidar de forma construtiva com emoções mais desafiantes.

Relativamente às estratégias de autorregulação, a análise dos dados evidencia que, embora ainda em processo de consolidação, algumas crianças começaram a recorrer de forma mais autónoma a estratégias simples, como afastar-se momentaneamente da situação, procurar o apoio do adulto ou utilizar recursos calmantes.

Estes resultados estão em consonância com as perspetivas de Goleman (1995), Bisquerra (2003) e Martins (2021), que defendem que a autorregulação emocional se desenvolve progressivamente e deve ser apoiada por práticas educativas intencionais. A criação de espaços e momentos dedicados à tranquilização contribuiu para que as crianças reconhecessem alternativas à reação impulsiva, reforçando a sua autonomia emocional.

No domínio da empatia e do reconhecimento das emoções nos outros, observou-se um aumento da atenção das crianças às expressões emocionais dos pares, bem como comportamentos emergentes de cuidado e ajuda.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Estes resultados confirmam o que Cadima, Peixoto e Leal (2016) referem sobre a importância das interações sociais no desenvolvimento emocional, uma vez que é através da relação com o outro que a criança aprende a interpretar sinais emocionais e a ajustar o seu comportamento. As OCEPE (DGE, 2016) destacam igualmente que o desenvolvimento da empatia constitui um eixo fundamental na área da Formação Pessoal e Social.

De forma global, os resultados obtidos evidenciam que a abordagem contínua e integrada da educação emocional teve um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional do grupo. A articulação entre atividades lúdicas, expressivas e rotineiras revelou-se consistente com os princípios defendidos no enquadramento teórico, confirmando que a literacia emocional deve ser trabalhada de forma sistemática e contextualizada.

Deste modo, os dados reforçam a ideia de que a educação pré-escolar constitui um contexto privilegiado para promover o desenvolvimento emocional, tal como preconizado pelas OCEPE (DGE, 2016), contribuindo para o bem-estar, a autonomia e a qualidade das interações das crianças.

A inclusão dos dados provenientes das grelhas de observação e da avaliação das atividades permite aprofundar e consolidar a interpretação dos resultados, reforçando a coerência entre a análise empírica e o enquadramento teórico. A elevada frequência da opção “todas as crianças” nos domínios do empenho, da motivação e da aprendizagem evidencia que as propostas pedagógicas foram adequadas à faixa etária e responderam eficazmente às necessidades emocionais do grupo.

Este envolvimento generalizado confirma o que as OCEPE (DGE, 2016) defendem relativamente à importância de práticas educativas ajustadas ao desenvolvimento das crianças, capazes de promover participação ativa e aprendizagens significativas em contextos emocionalmente seguros.

No que respeita ao reconhecimento e nomeação das emoções, os dados da grelha de observação reforçam claramente os progressos identificados nas notas de campo. O facto de todas as crianças conseguirem identificar emoções básicas através de cartões ilustrados, narrativas e interações em grande grupo confirma as perspetivas de Mayer e Salovey (1990) e Goleman (1995), que situam a perceção emocional como a base da inteligência emocional.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A capacidade observada de associar emoções a situações do quotidiano revela que a nomeação não se limita a um exercício mecânico, mas assume um significado pessoal e contextualizado, conforme defende Vale (2009), ao referir que a literacia emocional contribui para a organização interna e para o posicionamento da criança no grupo.

A análise das grelhas evidencia ainda que a expressão emocional se tornou progressivamente mais clara e socialmente ajustada. A diminuição de comportamentos impulsivos e o aumento da verbalização dos sentimentos confirmam a importância da mediação do adulto enquanto modelo emocional, tal como sublinha Denham (1998).

Estes dados sustentam também a perspetiva de Bisquerra (2000), que defende que a educação emocional deve promover as formas adequadas de expressão, permitindo à criança comunicar o que sente sem recorrer a comportamentos disruptivos (gritos, birras, agressividade ou desobediência).

A utilização da expressão plástica como meio de comunicação emocional, particularmente evidente na atividade “O Monstro das Cores”, reforça ainda o papel da linguagem simbólica como suporte da expressão emocional nesta faixa etária, assim como na atividade realizada ao ar livre que consistiu na pintura da emoção da calma.

Relativamente a esta atividade, verificou-se que a sua realização em contexto exterior teve um impacto particularmente positivo no bem-estar emocional das crianças. A vivência da atividade ao ar livre proporcionou um ambiente mais tranquilo, favorecendo estados de relaxamento, diminuição da agitação e maior disponibilidade emocional para a experiência proposta.

Este resultado vai ao encontro do que defende Rios (2021), ao sublinhar que os contextos exteriores potenciam experiências de bem-estar, promovem uma maior tranquilidade emocional e oferecem às crianças uma sensação de liberdade que contribui para a regulação emocional.

Para além disso, o contacto direto com a natureza revelou-se um fator facilitador da vivência da calma. Segundo Rios (2021), a relação da criança com a natureza assume um papel regulador, promovendo estados emocionais positivos e contribuindo para o equilíbrio emocional, aspeto que se refletiu claramente nos comportamentos observados durante a atividade.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

No domínio da autorregulação emocional, os dados das grelhas de observação permitem uma leitura mais fina dos progressos e limites do grupo. Embora nenhuma criança tenha demonstrado autorregulação totalmente autónoma, observou-se uma crescente aceitação e utilização de estratégias externas, como a respiração orientada ou o recurso ao Cantinho da Calma, sobretudo quando mediadas pelo adulto.

Estes resultados vão ao encontro de Saarni (1999), que defende que a autorregulação emocional é um processo gradual, dependente da maturidade cognitiva e do apoio relacional. A necessidade frequente de recorrer ao adulto confirma que, nesta fase do desenvolvimento, a segurança emocional ainda se ancora fortemente na figura adulta, sendo esta dependência expectável e consistente com a literatura.

A criação do Cantinho da Calma, enquanto opção pedagógica, revelou-se particularmente significativa à luz das teorias de Goleman (1995), Bisquerra (2003) e Martins (2019), que sublinham a importância de ensinar estratégias concretas de regulação emocional em contextos reais.

O entusiasmo demonstrado pelas crianças e a compreensão gradual da função do espaço indicam que a autorregulação começa a ser construída a partir da experiência sensorial e da modelagem, mesmo que a utilização autónoma ainda não esteja plenamente consolidada. Este dado reforça a necessidade de continuidade e repetição, aspetos fundamentais para a internalização de competências emocionais.

Relativamente à empatia e às interações sociais, os dados das grelhas de observação confirmam a emergência de comportamentos empáticos, ainda que com frequência moderada. As respostas de cuidado e apoio entre pares evidenciam o início de uma compreensão do outro enquanto sujeito emocional, o que está em consonância com as perspetivas de Goleman (2006) e Saarni (1999). Embora a empatia ainda não se manifeste de forma sistemática, a sua presença em momentos espontâneos indica que as práticas educativas criaram um contexto favorável ao desenvolvimento desta competência, conforme defendido por Denham (1998) e pelas OCEPE (DGE, 2016).

A triangulação entre as notas de campo, as grelhas de observação e a avaliação das atividades reforça a validade dos resultados e permite compreender que os progressos observados não ocorreram de forma isolada, mas resultaram de uma abordagem pedagógica intencional, contínua e integrada. Esta articulação metodológica confirma o que João Amado (2013) defende relativamente à importância da

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

convergência de diferentes fontes de dados na investigação qualitativa, garantindo uma leitura mais profunda e consistente dos fenómenos educativos.

A análise dos resultados obtidos permite aprofundar a compreensão do impacto do projeto “Como me sinto hoje?": práticas pedagógicas para o desenvolvimento emocional em crianças da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento emocional das crianças, reforçando as conclusões anteriormente apresentadas. A triangulação dos dados recolhidos através das notas de campo, das grelhas de observação e da avaliação das atividades revelou-se fundamental para validar os resultados e conferir maior robustez à análise, permitindo uma leitura mais integrada e consistente dos processos de aprendizagem emocional vivenciados pelo grupo.

No domínio do desenvolvimento pessoal, os progressos observados ao nível da autonomia, da participação e da expressão pessoal confirmam que as crianças assumiram um papel cada vez mais ativo no reconhecimento, na expressão e na gestão das suas emoções. Estes resultados vão ao encontro das perspetivas de Goleman (1995) e Mayer e Salovey (1990), que defendem que a autoconsciência emocional constitui a base da inteligência emocional, permitindo à criança reconhecer o que sente, compreender as causas das emoções e agir de forma mais ajustada. A capacidade de escolher autonomamente a emoção sentida, observada de forma recorrente nas rotinas diárias, demonstra que a repetição e a intencionalidade pedagógica das práticas favorecem a interiorização destas competências.

A participação ativa das crianças, evidenciada tanto através da participação provocada como da participação autónoma, reforça a adequação das estratégias pedagógicas utilizadas. Tal como defendem as OCEPE (DGE, 2016), a aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança é envolvida de forma ativa, sentindo-se segura, motivada e reconhecida no processo educativo. Os elevados níveis de envolvimento observados confirmam ainda a perspetiva de Portugal e Leavers (2010), segundo a qual o bem-estar emocional é um indicador essencial da qualidade das experiências educativas.

Relativamente à expressão pessoal, os dados mostram que as crianças não se limitaram a identificar as emoções, mas conseguiram relacioná-las com experiências concretas do seu quotidiano, verbalizando sentimentos associados a vivências familiares, sociais e escolares.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Esta capacidade revela um nível mais elaborado de compreensão emocional, conforme descrito por Saarni (1999), que considera a explicação das emoções em função de acontecimentos concretos um indicador de maturidade emocional emergente. A linguagem assumiu, assim, um papel central na organização da experiência emocional, tal como salientado pelas OCEPE (DGE, 2016), permitindo às crianças atribuir significado às suas emoções e comunicá-las de forma clara ao grupo.

No que diz respeito ao controlo emocional, os resultados evidenciam tanto dificuldades expectáveis da faixa etária como progressos significativos ao longo do projeto. As reações emocionais intensas e os comportamentos impulsivos observados sobretudo associados a emoções como a zanga e o medo, confirmam que a autorregulação emocional ainda se encontra em desenvolvimento, tal como defendido por Saarni (1999).

No entanto, a introdução e a utilização recorrente de estratégias simples de regulação, como a respiração orientada, revelaram-se eficazes na diminuição da agitação e na reorganização do comportamento do grupo, demonstrando que a aprendizagem emocional ocorre através de repetição, da modelagem e da experiência direta (Denham, 1998; Bisquerra, 2003).

A procura frequente do adulto, identificada nas grelhas de observação, evidencia que a autonomia emocional se constrói de forma gradual e relacional. Do ponto de vista da teoria da vinculação de Bowlby (1988), esta necessidade de apoio deve ser interpretada como a procura de uma base segura, fundamental para que a criança se sinta confiante na exploração e gestão das suas emoções. As OCEPE (DGE, 2016) reforçam o papel do educador enquanto mediador emocional, responsável por apoiar a criança até que esta seja capaz de utilizar estratégias de autorregulação de forma mais autónoma e consistente.

No domínio do conhecimento do mundo, os resultados evidenciam progressos claros ao nível da literacia emocional, da empatia e das interações sociais. A capacidade das crianças de identificar emoções em imagens, nos colegas e em narrativas confirma o desenvolvimento da perceção emocional, conforme definido por Mayer e Salovey (1990). A emergência de comportamentos empáticos, ainda que pontuais, revela avanços importantes na compreensão do outro, indo ao encontro das perspetivas de Goleman (2006) e Denham (1998), que associam a empatia a contextos educativos onde as emoções são reconhecidas, valorizadas e discutidas.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

As interações sociais observadas, marcadas pela partilha de vivências emocionais entre pares, evidenciam que as crianças começaram a compreender as emoções como experiências partilhadas e socialmente significativas, conforme definido por Saarni (1999). Este aspeto assume particular relevância, uma vez que contribui para a construção de relações mais cooperativas, empáticas e afetivamente seguras no grupo.

A análise das grelhas de observação e da avaliação das atividades reforça ainda a adequação das metodologias utilizadas, evidenciando que as propostas foram ajustadas às necessidades do grupo e promoveram envolvimento generalizado.

A diversidade de estratégias pedagógicas, como a exploração de histórias, o uso de materiais manipuláveis, a expressão plástica, as técnicas de relaxamento e a criação de espaços de regulação emocional, revelou-se eficaz na promoção da consciência emocional e na consolidação das aprendizagens ao longo do projeto.

Por fim, a inclusão de registos fotográficos ao longo do projeto permitiu complementar a apresentação e a discussão dos resultados, evidenciando visualmente o envolvimento das crianças, a diversidade de estratégias utilizadas e a intencionalidade pedagógica subjacente à educação emocional. Estes registos reforçam a análise realizada, ao documentarem de forma concreta a progressão do grupo e o impacto das práticas implementadas no quotidiano da sala, contribuindo para uma leitura mais completa e fundamentada dos resultados obtidos.

De forma global, os resultados obtidos demonstraram que a integração sistemática da educação emocional na rotina diária promoveu não apenas aprendizagens emocionais específicas, mas também melhorias no clima relacional do grupo.

A maior disponibilidade para a partilha, a escuta ativa e a identificação com os pares revelam que o desenvolvimento emocional contribuiu para a construção de relações mais seguras e equilibradas, tal como preconizado pelas OCEPE (DGE, 2016). Por conseguinte, a educação pré-escolar confirma-se como um contexto privilegiado para o desenvolvimento da competência emocional, desde que sustentada por práticas intencionais, consistentes e teoricamente fundamentadas.

## **Conclusão**

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

O presente relatório teve como principal objetivo compreender de que forma as práticas educativas podem favorecer, em crianças de idade pré-escolar, o reconhecimento, a nomeação e a expressão dos sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento emocional.

Através do meu projeto de intervenção “Como me sinto hoje?”: práticas pedagógicas para o desenvolvimento emocional em crianças da Educação Pré-Escolar, foi possível desenvolver um percurso pedagógico intencional e contínuo, centrado na literacia emocional, na autorregulação e na promoção do bem-estar emocional das crianças.

A análise dos dados recolhidos evidencia que as práticas implementadas tiveram um impacto positivo no desenvolvimento emocional do grupo, traduzindo-se em progressos significativos ao nível da identificação e nomeação das emoções, no relato de vivências pessoais, do aumento da participação e da emergência de comportamentos empáticos.

As crianças revelaram uma crescente consciência emocional, conseguindo associar emoções a situações do dia a dia e verbalizar sentimentos de forma cada vez mais clara e contextualizada. Estes resultados reforçam a importância de integrar a educação emocional de forma transversal e sistemática na prática pedagógica diária.

No domínio da regulação emocional, apesar de se manterem reações emocionais intensas, normais para a faixa etária, observou-se uma apropriação gradual de estratégias simples de autorregulação, como a respiração orientada e a utilização do Cantinho da Calma. Este aspeto evidencia que a autorregulação é um processo em construção, que exige continuidade, repetição e mediação consistente por parte do adulto, sendo fundamental respeitar o ritmo individual de cada criança.

Os resultados obtidos confirmam a teoria abordada ao longo do relatório, nomeadamente a perspetiva de que o desenvolvimento emocional não ocorre de forma espontânea, mas depende fortemente da qualidade das interações, da intencionalidade pedagógica e da criação de ambientes educativos emocionalmente seguros. O educador assume, assim, um papel fundamental enquanto mediador emocional, responsável por acolher a criança, validar e orientá-la nas suas vivências emocionais.

No entanto, é importante assumir uma visão crítica sobre esta temática no contexto educativo. Apesar da temática ser reconhecida pela literatura, a educação

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

emocional continua a não ocupar um lugar de destaque em muitos contextos educativos, sendo frequentemente desvalorizada face a outras áreas consideradas mais cognitivas consideradas mais estruturantes nas OCEPE e nas Aprendizagens Essenciais, tais como a linguagem oral e escrita e o português; a matemática; e o conhecimento do mundo ou meio físico e social.

Esta desvalorização contraria a evidência de que o desenvolvimento emocional é uma dimensão estruturante do desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente o bem-estar, as aprendizagens, as relações sociais e o sucesso educativo. Ignorar ou desvalorizar esta dimensão compromete a formação global da criança e limita o seu desenvolvimento pessoal e social.

Relativamente às limitações do estudo, importa referir que a intervenção decorreu num período temporal limitado, o que condicionou a observação de efeitos a longo prazo no desenvolvimento emocional das crianças e, no final do projeto, não foi possível realizar um grupo de discussão com as crianças. No entanto, ao longo da implementação das atividades, as crianças foram partilhando diversos feedbacks, comentários e opiniões espontâneas.

O estudo incidiu ainda num único contexto educativo e num grupo específico de crianças, o que não permite generalizações dos resultados obtidos assim como não permite aprofundar mais a temática com as crianças devido à limitação do tempo.

Acresce ainda que a faixa etária das crianças, marcada por uma grande instabilidade emocional e desenvolvimento ainda muito dependente do adulto, constitui igualmente uma limitação, exigindo cautela na interpretação dos dados. Apesar destas limitações, considera-se que o projeto permitiu uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo e produziu evidências relevantes sobre o impacto das práticas educativas no desenvolvimento emocional.

No respeito a práticas pedagógicas futuras, considero pertinente a continuidade e aprofundamento deste tipo de projetos, alargando a intervenção a um período mais prolongado e envolvendo outros grupos etários, de forma a acompanhar a evolução das competências emocionais ao longo do tempo.

Seria igualmente relevante integrar de forma mais sistemática as famílias neste processo, promovendo uma maior articulação entre o contexto educativo e o contexto familiar, reforçando a coerência das estratégias de educação emocional. A formação

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

contínua dos educadores nesta área assume também particular importância, contribuindo para práticas mais conscientes, reflexivas e fundamentadas.

Para concluir, este relatório permitiu não só evidenciar a importância da educação emocional na Educação Pré-Escolar, mas também reforçar a necessidade de a valorizar enquanto dimensão essencial na ação educativa.

O projeto “Como me sinto hoje?": práticas pedagógicas para o desenvolvimento emocional em crianças da Educação Pré-Escolar constitui uma experiência formativa significativa, contribuindo para o desenvolvimento emocional das crianças e para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora. Investir na educação emocional é investir no bem-estar, na empatia e na construção de cidadãos mais conscientes, equilibrados e emocionalmente competentes.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Impresa da Universidade de Coimbra. Obtido de <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Ciss Praxis.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85595>
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Publicações Europa-América.
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones: Signos que revelan significado más allá de las palabras*. RBA Libros.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e a prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Objetiva.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Sic Idea y Creación Editorial.
- Martins, E. (2021). Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio)emocionais. *Boletim Técnico Do Senac*, 47(1), 6–23. <https://doi.org/10.26849/bts.v47i1.867>
- Martins, E. (2021). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona De Educação*, 49(49). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.03>

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

---

- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). A component of Emotional intelligence. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772–781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Nonato, A. d., Faria, H. A., Flores, J. L., Oliveira, L. C., Rocha, R. B., Avelar, R. P., & Oliveira, M. C. (2023). *Inteligência emocional na infância*. Obtido de <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8684/3411>
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Universidade de Aveiro.
- Rios, C., Neilson, A.L. & Menezes, I. (2021): COVID-19 and the desire of children to return to nature: Emotions in the face of environmental and intergenerational injustices. *The Journal of Environmental Education*, 52(5), 335-346. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1981207>
- Saarni, C. (1999). *Competência emocional e autocontrole na infância*. Editora Campus.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação Obtido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Vale, V. d. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/2756ae5e-0a06-42fe-a704-13f0b6ff12f8>
- Valente, S. N., & Monteiro, A. P. (s.d.). *Inteligência Emocional em Contexto Escolar*. Obtido de [https://www.academia.edu/40162769/Intelig%C3%Aancia\\_emocional\\_em\\_contexto\\_escolar](https://www.academia.edu/40162769/Intelig%C3%Aancia_emocional_em_contexto_escolar)

## **Apêndices**

APÊNDICE A - FORMULÁRIO SOBRE A ÉTICA DO ESTUDO

**Comissão de Ética da Escola Superior de Educação da  
Lusofonia – Instituto Politécnico da Lusofonia  
(CEESEL– IPLUSO)**

**PEDIDO DE PARECER SOBRE PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO -  
RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: Catarina Fialho Domingos

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

Projeto/Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada: Projeto “Como me sinto hoje?": práticas pedagógicas para o desenvolvimento emocional em crianças da Educação Pré-Escolar

Email: catarinadomingos2001@gmail.com

Telefone: 913349608

Orientador(a): Professora Doutora Maria Clementina Rodrigues Rios

1. Considerações sobre o projeto que pretende desenvolver (Enquadramento da investigação, investigador e/ou equipa, período da investigação) ou financiamento (se aplicável).

O projeto foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada IV – Educação Pré-Escolar.

A investigação decorreu entre 1 de abril e 25 de junho de 2025, numa instituição de ensino privada, numa sala de Educação Pré-Escolar com 26 crianças, com idades

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

entre 3 e 4 anos.

O estudo enquadra-se no domínio da educação emocional em contexto pré-escolar e visou promover o reconhecimento, a nomeação e a expressão de sentimentos pelas crianças, por meio de atividades pedagógicas planeadas e integradas na rotina diária do grupo.

### **2. Especificação do projeto**

#### **2.1 - Definição do Problema, objetivos ou questões de investigação.**

Questão de investigação:

– De que forma as práticas educativas podem favorecer, em crianças em idade pré-escolar, o reconhecimento, a nomeação e a expressão dos sentimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional?

Os objetivos gerais são:

Promover o conhecimento de si, através da consciência do corporal, da identificação seus sentimentos e dos seus potenciais individuais;

Estimular a compreensão do mundo envolvente, recorrendo à exploração integrada de sensações, emoções e processos cognitivos.

Os objetivos específicos são:

Identificar e nomear os sentimentos em situações do quotidiano;

Reconhecer as emoções em si e nos outros: (i) nomear verbalmente sentimentos que experienciam; (ii) identificar expressões faciais e comportamentos associados a emoções em si próprias e nos outros;

Aplicar estratégias básicas para lidar com emoções desafiantes de forma construtiva.

2.2 - Método: participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimento (caso seja aplicável, com cronograma que permita visualizar o envolvimento dos participantes ao longo do estudo). (coloque em anexo os documentos – questionários, guião de entrevistas, consentimento informado, etc.)

Participantes:

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

26 crianças (12 meninas e 14 meninos) da Sala Azul, com idades entre os 3 e os 4 anos. Participação mediada e autorizada pela educadora titular, pela direção da instituição e respetivos encarregados de educação.

Instrumento de recolha de dados:

- Notas de campo (descrição de observações e reflexões da investigadora);
- Grelhas de observação (para análise de comportamentos e reações);
- Registo fotográfico (com consentimento informado da instituição e encarregados de educação).

Procedimento:

O projeto “Como me sinto hoje?” integrou várias atividades sequenciais:

- “Quem sou eu?” (identificação de emoções através de expressões faciais);
- Leitura do livro “O Monstro das Cores” e exploração das emoções associadas às cores;
- Pictograma das emoções inserido na rotina diária das crianças;
- Criação do Cantinho da Calma, com materiais para autorregulação emocional.

A recolha de dados ocorreu ao longo das 8 semanas de estágio, articulada com as rotinas pedagógicas do grupo.



## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

- Os dados pessoais e as imagens são confidenciais, utilizando apenas para fins académicos e tratados de forma anónima;
- Todos os registos são armazenados em ficheiro digital protegido e não serão divulgados publicamente;
- A participação foi voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem prejuízo para as crianças;
- A recolha de som e imagem serviu apenas como apoio à observação pedagógica, garantindo-se o anonimato total das descrições e publicações.

3.2. No seu projeto utiliza instrumentos de recolha de outros autores? Diga se autorizaram a sua utilização.

Não foram aplicados instrumentos de recolha de dados de autoria externa que exijam autorização formal.

4. Caso considere importante pode referir outras informações que considere relevantes.

O projeto não envolve financiamento externo, nem recolha de dados sensíveis. Todas as práticas educativas respeitam os princípios do bem-estar infantil, da privacidade e da integridade ética. O trabalho é apenas para fins académicos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Assinatura do(a) Mestrando(a) (se aplicável)

---

---

Assinatura do(a) Orientador(a) (se aplicável)

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

---

---

Data 1 de abril de 2025

## **APÊNDICE B - CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

(RECOLHA DE IMAGENS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA)

2024\2025

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Catarina Domingos, sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação da Lusofonia, em Lisboa. No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, estou atualmente a estagiar na sala do(a) seu/sua educando(a). Por esse motivo, venho por este meio solicitar a recolha fotográfica das atividades do grupo. Contudo, para salvaguardar a proteção de dados pessoais das crianças, a cara será sempre ocultada (com um smile) ou a fotografia será recolhida com a criança de costas. Os nomes das crianças serão sempre anonimizados. A recolha desta informação destina-se, somente, para uso académico.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade. Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, estou à disposição.

Com os melhores cumprimentos,

Assinatura:

---

*(Estagiária de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico)*

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, declaro que:

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

---

Autorizo a recolha e utilização de imagens do/a meu/minha educando/a nos termos descritos.

Não autorizo a recolha e utilização de imagens do/a meu/minha educando/a.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:

---

*(Assinatura do(a) encarregado de educação)*

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

### APÊNDICE C - PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

#### Planificação da 1ª atividade

<b>Data:</b> 15/05/2025	<b>Faixa Etária:</b> 3 anos	
<b>Título:</b> “Quem sou eu?”	<b>Objetivos/Aprendizagens Essenciais:</b>	
<b>Área:</b> Desenvolvimento Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e nomear emoções básicas (alegria, tristeza, zanga, medo e calma);</li> <li>• Reconhecer expressões faciais e corporais associadas às emoções;</li> <li>• Promover a expressão verbal e corporal dos sentimentos;</li> <li>• Desenvolver a consciência emocional e a participação em grande grupo.</li> </ul>	
<b>Tempo previsto:</b> 30 minutos		
<b>Descrição da atividade</b> <small>(apresentação da tarefa, trabalho autónomo, discussão e síntese final)</small>	<b>Recursos a usar</b> <small>(recursos materiais, humanos e económicos)</small>	<b>Avaliação</b> <small>(auto e hetero avaliação das crianças e avaliação do docente)</small>
<p>A atividade inicia-se em grande grupo, no tapete. O adulto apresenta cartões ilustrados com diferentes expressões emocionais. Um a um, os cartões são mostrados ao grupo e as crianças são convidadas a observar e a identificar a emoção representada. Através do diálogo orientado, as crianças relacionam as emoções com situações do seu quotidiano.</p> <p>De seguida, as crianças são incentivadas a dramatizar as emoções, imitando expressões faciais e posturas corporais. Sempre que necessário, o adulto apoia a verbalização dos sentimentos e introduz vocabulário emocional adequado. No final, realiza-se uma breve síntese, retomando as emoções exploradas.</p>	<p>Cartões ilustrados com expressões faciais; Educadora; Estagiária.</p>	<p>Observação direta da participação, envolvimento e capacidade de identificação das emoções; Registo em grelha de observação; Avaliação qualitativa da educadora.</p>
<p><b>Observações/Avaliação:</b> A atividade revelou-se globalmente muito positiva, verificando-se um elevado nível de envolvimento e participação do grupo. Todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade pelos cartões das emoções, bem como prazer e envolvimento ao longo da atividade. Apesar de algumas crianças apresentarem maior agitação corporal, a maioria conseguiu manter a atenção durante o momento em grande grupo. A atividade promoveu consciência emocional e lançou bases importantes para o desenvolvimento de estratégias iniciais de autorregulação.</p>		

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

### Planificação da 2ª atividade

<b>Data:</b> 20/05/2025	<b>Faixa Etária:</b> 3 anos	
<b>Título:</b> "O Monstro das Cores"	<b>Objetivos/Aprendizagens Essenciais:</b>	
<b>Área:</b> Desenvolvimento Pessoal e Social Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e associar emoções a cores;</li> <li>• Desenvolver a compreensão das emoções através da narrativa;</li> <li>• Expressar sentimentos através da expressão plástica;</li> <li>• Estimular a linguagem oral e a criatividade.</li> </ul>	
<b>Tempo previsto:</b> 40 minutos		
<b>Descrição da atividade</b> (apresentação da tarefa, trabalho autónomo, discussão e síntese final)	<b>Recursos a usar</b> (recursos materiais, humanos e económicos)	<b>Avaliação</b> (auto e hetero avaliação das crianças e avaliação do docente)
<p>Em grande grupo, a estagiária apresenta o livro "O Monstro das Cores" e realiza a leitura da história, promovendo pausas para diálogo e questionando as emoções vividas pela personagem.</p> <p>Após a leitura, as crianças são convidadas a associar cada emoção a uma cor. Em trabalho individual, realizam uma pintura livre utilizando as cores correspondentes às emoções abordadas na história. Durante a atividade, a educadora/estagiária/auxiliar, escuta e incentiva a verbalização dos sentimentos representados.</p> <p>No final, realiza-se um momento de partilha, onde as crianças mostram os seus trabalhos e falam sobre as cores e emoções escolhidas.</p>	Livro "O Monstro das Cores"; Folhas brancas A4; Lápis de cor; Educadora; Estagiária; Auxiliar.	Observação da participação e interesse na história; Registo na grelha de observação.
<p><b>Observações/Avaliação:</b> A leitura da história captou o interesse do grupo, tendo sido mantida a atenção ao longo da narrativa. As crianças demonstraram envolvimento ativo, com participações espontâneas através de comentários e gestos, ainda que nem todas intervissem verbalmente. No domínio da aprendizagem, todas as crianças conseguiram associar corretamente as cores às emoções da história e reconhecer as emoções vividas pelas personagens.</p>		
<p>Destaca-se também a emergência de estratégias de autorregulação propostas pelas próprias crianças, como a respiração, o que confirma a interiorização de aprendizagens anteriores. Esta atividade cumpre, assim, os objetivos definidos, promovendo não só a identificação emocional, mas também a coesão do grupo e o bem-estar emocional.</p>		

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

### Planificação da 3ª atividade

<b>Data:</b> 11/06/2025	<b>Faixa Etária:</b> 3 anos	
<b>Título:</b> "Como me sinto hoje?"	<b>Objetivos/Aprendizagens Essenciais:</b>	
<b>Área:</b> Desenvolvimento Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de auto-observação emocional;</li> <li>• Identificar e nomear as emoções no quotidiano;</li> <li>• Promover a expressão verbal em grande grupo;</li> <li>• Incentivar a escuta e o respeito pelo outro.</li> </ul>	
<b>Tempo previsto:</b> 15 a 20 minutos (atividade de rotina diária)		
<b>Descrição da atividade</b> (apresentação da tarefa, trabalho autónomo, discussão e síntese final)	<b>Recursos a usar</b> (recursos materiais, humanos e económicos)	<b>Avaliação</b> (auto e hetero avaliação das crianças e avaliação do docente)
<p>Diariamente, em grande grupo no tapete, as crianças são convidadas a refletir sobre como se sentem naquele momento. Uma a uma, indicam a emoção escolhida num painel/pictograma das emoções.</p> <p>A estagiária incentiva a verbalização, questionando, sempre que adequado, o motivo da escolha. As emoções escolhidas são registadas no pictograma, permitindo visualizar o estado emocional do grupo.</p> <p>Esta atividade integra-se na rotina diária, promovendo continuidade e interiorização da consciência emocional.</p>	Painel/Pictograma das emoções; Cartões das emoções; Educadora; Estagiária.	Observação contínua da evolução da identificação emocional; Registos em grelha de observação; Avaliação formativa da educadora.
<p><b>Observações/Avaliação:</b></p> <p>Enquanto atividade integrada na rotina diária, este momento revelou-se consistente e significativo. As observações indicam que todas as crianças se envolveram na dinâmica demonstrando interesse em partilhar o seu estado emocional e escolhendo de forma autónoma os cartões correspondentes às emoções sentidas.</p> <p>No entanto, houve crianças que ainda revelam alguma ansiedade em participar, mas a maioria respeita a vez de falar e demonstra escuta ativa.</p>		

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

### Planificação da 4ª atividade

<b>Data:</b> 25/06/2025	<b>Faixa Etária:</b> 3 anos	
<b>Título:</b> Cantinho da Calma	<b>Objetivos/Aprendizagens Essenciais:</b>	
<b>Área:</b> Desenvolvimento Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover estratégias simples de autorregulação emocional;</li> <li>Reconhecer situações de necessidade de acalmar;</li> <li>Desenvolver autonomia na gestão das emoções;</li> <li>Fomentar o bem-estar emocional.</li> </ul>	
<b>Tempo previsto:</b> 30 minutos (apresentação) + utilização livre ao longo do dia		
<b>Descrição da atividade</b> (apresentação da tarefa, trabalho autónomo, discussão e síntese final)	<b>Recursos a usar</b> (recursos materiais, humanos e económicos)	<b>Avaliação</b> (auto e hetero avaliação das crianças e avaliação do docente)
<p>Em grande grupo, a estagiária apresenta o Cantinho da Calma, explicando a sua finalidade e os materiais disponíveis. Em conjunto, exploram-se objetos (peluche, bola antistress, frasco da calma, almofada(s)) e dialoga-se sobre quando e como podem ser utilizados.</p> <p>De seguida, são dramatizadas situações hipotéticas de zanga, tristeza ou frustração, refletindo com as crianças sobre a utilização do espaço como estratégia de autorregulação.</p> <p>Após a apresentação, o Cantinho da Calma fica disponível para utilização autónoma pelas crianças sempre que sentirem necessidade.</p>	Peluches; Bolas antistress; Frasco da calma; Almofadas; Espaço delimitado da sala; Educadora; Estagiária.	Observação da utilização do espaço; Registo de comportamentos de autorregulação.
<p><b>Observações/Avaliação:</b>                  Esta atividade suscitou grande curiosidade e entusiasmo por parte das crianças, evidenciando pelo interesse nos materiais sensoriais e pelos comentários positivos registados. A dramatização revelou-se uma estratégia fundamental para a compreensão da função do espaço, permitindo que as crianças visualisassem concretamente a sua utilização.</p>		
<p>No que diz respeito à aprendizagem, algumas crianças ainda demonstram dificuldade em recorrer ao espaço de forma autónoma, confirmando que este é um processo em desenvolvimento. No entanto, várias crianças já conseguem utilizar estratégias simples de autorregulação, como a respiração e o uso de peluches, quando orientadas pelo adulto.</p> <p>Conclui-se assim que esta atividade constitui um recurso pedagógico como impacto positivo no grupo, promovendo gradualmente a autonomia emocional. A sua integração continuada na rotina diária será essencial para consolidar comportamentos de autorregulação e alcançar plenamente os objetivos definidos na planificação.</p>		

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

### **APÊNDICE D - NOTAS DE CAMPO DAS ATIVIDADES DO PROJETO**

#### **Nota de campo nº6 no dia 15/05/2025 – “Quem sou eu?”**

No início da manhã, depois de estarmos todos sentados no tapete em grande grupo, dei início à primeira atividade do meu projeto, intitulada “Quem sou eu?”, com o objetivo de introduzir o tema das emoções através da observação e interpretação de cartões ilustrados.

Sentei-me no chão ao nível das crianças, no centro do semicírculo, segurando num conjunto de cartões das emoções, de modo a facilitar a visualização por todos. As crianças estavam sentadas no chão, assumindo diferentes posturas: algumas com as pernas cruzadas e corpo direito, demonstrando maior concentração, outras mudando frequentemente de posição, revelando uma maior agitação.

Antes de iniciar a atividade, lembrei algumas regras simples: “Agora vamos ouvir com atenção, levantar o braço para falar e respeitar a vez dos colegas”. A maioria das crianças mostrou compreender, apesar de se notar alguma agitação natural própria da faixa etária.

Posto isto, dei início ao mostrar o primeiro cartão que correspondia à emoção “confuso”. Logo que o apresentei, surgiram imediatamente reações. O D. comentou que a personagem estava com medo, estando longe da resposta correta lembrei como começava a história “O Monstro das Cores”, visto que era algo que tinha sido trabalhado e o D. voltou a responder e disse que era “a confusão”.

A partir daqui perguntei em que situações eles próprios se sentiam confusos e surgiram respostas como “quando não sei fazer um jogo” ou “quando me chamam dois nomes ao mesmo tempo”, o que já revelou uma boa capacidade de associação entre a emoção e experiências do quotidiano.

De seguida, apresentei o cartão da “alegria”. A reação do grupo foi imediata, com várias crianças a identificarem rapidamente que a personagem estava feliz. Ao questionar quando se sentiam dessa forma, o M. partilhou que ficava feliz quando ia ao parque e a M.E. disse ainda que tinha esse sentimento quando a mãe lhe dava um abraço. O grupo demonstrou facilidade em reconhecer esta emoção e em relacioná-la com vivências positivas.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Posteriormente, mostrei o cartão da “tristeza”. O ambiente do grupo tornou-se mãos silencioso e atento. O T. observou com atenção e disse que a personagem “estava a chorar”. Quando perguntei o que poderia ter acontecido para que se sentisse assim, a J. respondeu “porque o mano bateu-lhe”. Algumas crianças acenaram afirmativamente, demonstrando empatia e identificação com a situação.

Ao apresentar o cartão da “zanga”, a reação do grupo foi muito expressiva. Algumas crianças imitaram a expressão fácil, franzindo o sobrolho e cerrando os punhos. Neste momento, várias crianças falaram ao mesmo tempo, demonstrando grande envolvimento emocional, tendo sido necessária a minha intervenção para reorganizar o grupo e reforçar a regra da vez de falar. Para tal, pedi: “Vamos todos cheirar a flor... e assoprar a vela...”.

De seguida, apresentei o cartão do “medo”. O grupo reagiu de forma mais contida. O P. partilhou espontaneamente que era como “o monstro da escuridão”, fazendo assim referência ao Monstro das Cores. Questionei então o que faziam quando tinham medo e a M.E. respondeu que chama a mãe ou o pai.

Por fim, apresentei o último cartão, correspondente à “calma”. O tom do grupo tornou-se mais sereno. O R. disse que a personagem estava tranquila e o T. acrescentou que parecia estar descansada. Perguntei então como podiam ficar assim, mais calmos, e a M.E. respondeu que era “a respirar”, enquanto a L. referiu que ficava calma “no sofá com a manta”. Realizámos, em conjunto, uma pequena respiração profunda, o que contribuiu para encerrar a atividade num ambiente de maior tranquilidade.

Posto isto, fomos realizar um trabalho correspondente à calma, algo que já estavam a trabalhar em sala e, para tal, utilizámos a técnica do balão para pintar de verde o emoji da calma.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

### **Nota de campo nº7 no dia 20/05/2025 – Exploração da história “O Monstro das Cores”**

Após a educadora fazer o tapete, como é habitual, dei início à segunda atividade do projeto “O Monstro das Cores”, com o objetivo de promover o reconhecimento das emoções, a associação simbólica entre emoções e cores e a expressão dos sentimentos através da narrativa e da expressão plástica.

As crianças estavam sentadas em semicírculo, o que permite uma boa visualização do livro. Desde o início da leitura, demonstraram interesse pela história, mantendo a atenção ao longo da narrativa. Observei as expressões de curiosidade e envolvimento, sobretudo durante a apresentação das diferentes cores e emoções do Monstro.

*C.E. É importante referir que o grupo já conhecia a história, no entanto teve outro impacto, visto que a mesma tinha sido apenas trabalhada na sala dos 2 anos.*

Durante a leitura, fiz pequenas pausas para questionar o grupo sobre o que estava a acontecer com a personagem e como ela se sentia. Surgiram várias interações espontâneas, quer através de comentários, quer através de gestos e expressões faciais. Algumas crianças apontavam para as ilustrações e diziam:

- “Ele está zangado!”
- “Agora está apaixonado!”

O que permitiu revelar uma correta identificação das emoções representadas.

Notei que a maioria das crianças conseguiu associar as emoções às cores correspondentes, fazendo referência direta ao Monstro das Cores, o que demonstra a compreensão da narrativa e a consolidação das aprendizagens emocionais. A atenção manteve-se estável ao longo da história, apesar de pequenas movimentações corporais próprias da faixa etária.

Após a leitura, propus um momento de expressão plástica, convidando as crianças a realizarem uma pintura livre, utilizando as cores associadas às emoções trabalhadas. Todas aderiram à proposta com entusiasmo. Durante o trabalho individual, observei que as crianças utilizavam as cores de forma simbólica e intencional,

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

expressando as emoções através da pintura. Algumas verbalizavam espontaneamente o que estavam a representar, enquanto outras se mantinham concentradas na tarefa.

No final, realizámos um breve momento de partilha, onde algumas crianças mostraram os seus trabalhos e falaram sobre as emoções escolhidas. Este momento reforçou a linguagem oral e permitiu valorizar as produções individuais.

*C.E. A observação desta atividade permitiu-me constatar um nível de desempenho elevado e motivação por parte do grupo. A história revelou-se uma estratégia eficaz para abordar as emoções, facilitando assim a identificação e a associação das cores aos diferentes estados emocionais. A expressão plástica funcionou como uma continuação, permitindo que as crianças pudessem expressar os seus sentimentos através da arte.*

*Verifico ainda que a maioria das crianças já demonstra competências ao nível da literacia emocional, reconhecendo as emoções nas personagens e utilizando referências simbólicas adequadas (por exemplo: “o amarelo corresponde à alegria” ou então “O Monstro está muito confuso, tem as emoções todas misturadas”).*

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

### **Nota de campo nº8 no dia 11/06/2025 – “Como me sinto hoje?”**

Depois de chegarmos todos à sala, iniciámos o momento coletivo no tapete. Tal como diariamente, começámos por marcar a presença no mapa, ao qual fui chamando um a um para colar a sua fotografia. Este processo decorre com naturalidade, pois faz parte da rotina estabelecida desde o início do ano.

Em seguida, identificámos o responsável do dia, que neste caso foi a J., muito orgulhosa ao assumir as pequenas tarefas atribuídas (como distribuir a fruta ou ajudar a auxiliar a pôr a mesa). Por fim, observámos a janela e completámos o mapa do tempo, que hoje indicava um dia de “sol e nuvens”.

Foi a partir deste clima de início do dia que passámos para a atividade “Como me sinto hoje?”, um momento intencional, sempre realizado no tapete, que visa ajudar as crianças a reconhecer, verbalizar e partilhar emoções.

Coloquei à vista das crianças o painel das emoções, com cartões ilustrados de alegria, tristeza, zanga, medo, calma e surpresa, e perguntei: “Quem quer ser o primeiro a dizer como se sente hoje?”.

De imediato, o D. levantou o braço com entusiasmo. Caminhou até ao painel e, sem hesitar, apontou para a emoção “alegre”:

- “Hoje estou muito feliz porque o meu pai trouxe-me à escola e brincou comigo!”

Algumas crianças sorriram e houve até quem comentasse:

- “Eu também fico feliz quando o meu pai vem!”

A interação demonstrou não só a partilha de sentimentos, mas também a identificação emocional entre pares.

A seguir, chamei a L., que se levantou mais lentamente e aproximou-se pensativa do painel. Percorreu os cartões com os olhos e acabou por escolher o cartão da “tristeza”. Segurou-o durante alguns segundos e disse:

- “Estou um bocadinho triste porque ontem a minha mãe trabalhou até tarde e não brincou comigo.”.

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

Houve um breve silêncio no grupo e perguntei: “O que podemos fazer quando um amigo se sente triste?”.

A M.E. respondeu prontamente:

- “Podemos fazer companhia e dar um abraço.”.

A L. aceitou o abraço que a colega ofereceu e fez um sorriso tímido.

O T. foi o seguinte. Aproximou-se decidido, mas com o rosto tenso, e escolheu o cartão da zanga: “Estou zangado... o meu irmão tirou-me o carro novo e eu não gostei nada!”. Algumas crianças olharam para ele com curiosidade e empatia. Aproveitei a oportunidade para reforçar estratégias de regulação: “É muito importante perceber quando estamos zangados. O que podemos fazer para acalmar o corpo?”.

O T. respondeu de imediato: “Respirar!”. Convidei-o a mostrar ao grupo. Fizemos juntos a respiração “cheira a flor, assopra a vela”. Várias crianças imitaram, criando um momento coletivo de calma.

Outras crianças foram partilhando sentimentos distintos:

A S., por exemplo, escolheu o cartão da “surpresa” e disse: “Fique surpreendida porque a avó disse que hoje vinha buscar-me, e não estava combinado!”. O R. escolheu “calmo”, dizendo “Dormi muito bem. Hoje estou tranquilo.”.

Ao longo da atividade, notei que as crianças esperavam a sua vez, ainda que algumas se mostrassem ansiosas para participar. Algumas imitam as expressões faciais presentes nos cartões, outras riem, outras comentam experiências semelhantes às dos colegas. A conversa tornou-se um espaço de partilha genuína e de construção de significado, onde os sentimentos de cada um eram valorizados sem julgamento.

**C.E.** *A observação deste momento diário reforça a importância da rotina emocional como ferramenta pedagógica. A previsibilidade da atividade, sempre realizada após a presença, o responsável do dia e o tempo, ajuda as crianças a compreenderem a estrutura da manhã e a sentirem-se seguras para expressar estados internos.*

*A variedade de emoções partilhadas nesta sessão evidenciou o desenvolvimento progressivo da literacia emocional no grupo. As crianças já demonstraram capacidade de:*

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

- *Reconhecer e nomear emoções;*
- *Justificar a escolha;*
- *Relacionar a sua vivência com a dos colegas;*
- *Propor estratégias de apoio (com o abraço à L.);*
- *Sugerir técnicas de autorregulação (como o T. ao propor a respiração).*

*Percebo também que a forma como acolho as emoções (com a calma, aceitação e reforço positivo) contribui para o ambiente de confiança. Sinto que, ao longo do tempo, esta atividade deixa de ser um simples exercício e transforma-se num verdadeiro espaço de expressão emocional e escuta ativa. Confirmando, assim, que integrar momentos de reconhecimento emocional na rotina diária é essencial para promover não só o bem-estar individual, mas também a coesão do grupo.*

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

### **Nota de campo nº9 no dia 25/06/2025 – Cantinho da Calma**

Hoje apresentei ao grupo o Cantinho da Calma, um espaço criado para apoiar a regulação emocional das crianças em momentos de maior tensão ou frustração. Antes de revelar o espaço com eles, iniciei uma conversa no tapete, questionando “O que podemos fazer quando estamos muito zangados, tristes ou quando o nosso corpo está muito agitado?”. A maioria ouviu com curiosidade e rapidamente surgiram as primeiras participações espontâneas.

A M.E., com um ar sério e a tocar com a ponta dos dedos, disse: “Eu fico muito triste e choro... às vezes fico no colo da minha mãe.”. O T., sentado mais ao lado, comentou: “Quando estou zangado bato com o pé assim!” (e fez o gesto no chão). Por fim, a L. disse que “cheirava a flor e assoprava a vela” como eu tinha ensinado.

Estas intervenções permitiram-me perceber que, apesar de reconhecerem emoções e algumas estratégias, muitas ainda dependem diretamente do adulto para reorganizar o comportamento.

Depois desta breve conversa, convidei o grupo a levantar-se e a seguir-me até ao Cantinho da Calma. Expliquei que este seria um lugar onde poderiam ir quando sentissem “o corpo a ficar quente”, “o coração muito rápido” ou “a cabeça muito baralhada”. Mostrei cada objeto presente no espaço: os peluches destinados ao conforto, as bolas antistress para relaxarem e o frasco da calma para focarem a sua atenção.

Houve um claro entusiasmo. Assim que mostrei o frasco da calma, a J. exclamou: “Parece magia! Posso abanar?”. Outras aproximaram-se e esticaram o pescoço para ver melhor as purpurinas a descer.

Para clarificar o uso do espaço, propus uma pequena dramatização. Pedi ao T. e à M.E. que me ajudassem. O T. representou uma situação de frustração por não conseguir completar uma torre de blocos, enquanto a M.E. demonstrou como, nesse momento, poderia dirigir-se ao Cantinho da Calma. A M.E. escolheu um peluche, sentou-se no tapete e imitou a respiração que normalmente fazemos em sala (“Cheira a flor... assopra a vela...”). O grupo observou atentamente, alguns até imitaram discretamente os movimentos.

Após esta demonstração, organizei pequenos grupos para que cada criança pudesse experimentar o espaço individualmente. As reações foram variadas: algumas

## **Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

crianças experimentaram os materiais com grande curiosidade, outras ficaram simplesmente sentadas, num momento silencioso e houve ainda quem fizesse comentários espontâneos, como a L. “Eu gosto deste sítio, é calminho”.

Durante toda a exploração, mantive-me perto o suficiente para orientar quando fosse necessário, mas afastada para que pudessem sentir que o espaço lhes pertencia e que tinham autonomia para utilizá-lo.

*C.E. A observação deste momento permitiu-me compreender o impacto positivo que o Cantinho da Calma pode ter no grupo. A reação natural e entusiasmada das crianças mostrou-me que existe uma forte necessidade de espaços de regulação emocional. A presença dos materiais sensoriais revelou-se motivadora, servindo como ponte entre o estado de agitação inicial e uma autorregulação mais consciente.*

*A dramatização desempenhou um papel fundamental, pois facilitou a compreensão da função do espaço e permitiu que as crianças visualizassem o seu uso de forma concreta. Notei que muitas delas, mesmo durante a dramatização, imitavam as respirações o que evidencia a predisposição para aprender estratégias emocionais quando estas são apresentadas de maneira acessível.*

*Apesar disso, percebi também que algumas crianças ainda procuram primeiro o adulto antes de recorrer ao Cantinho da Calma. Isto confirma que a autonomia emocional é um processo que exige consistência, repetição e apoio explícito. Com o uso continuado na rotina diária, acredito que este espaço se tornará uma ferramenta essencial, capacitando as crianças a reconhecer, expressar e regular as suas emoções de forma mais eficaz.*

**Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**
**APÊNDICE E - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES**
**Grelha de Observação do Comportamento do Grupo – Atividade 1**

Dimensões de observação	Descrição	Respostas			Observações
		Todas as crianças	Algumas crianças	Nenhuma criança	
Empenho na atividade	Demonstra interesse e curiosidade pelos cartões das emoções	X			Envolvimento imediato aquando da apresentação dos cartões
	Mantém atenção durante a atividade em grande grupo		X		Algumas crianças mudaram de posição com frequência
Participação	Participa verbalmente na identificação das emoções	X			Várias crianças associaram emoções a vivência pessoais
	Respeita a vez de falar		X		Necessária intervenção do adulto na emoção da zanga
Aprendizagem	Identifica e nomeia emoções básicas	X			Confusão, alegria, tristeza, zanga, medo e calma
	Relaciona emoções com situações do quotidiano	X			Exemplos concretos partilhados pelo grupo
Regulação emocional	Utiliza estratégias para se acalmar		X		Respiração orientada utilizada com sucesso
Motivação	Demonstra prazer e envolvimento na atividade	X			Expressões faciais e imitação das emoções

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

**Grelha de Observação do Comportamento do Grupo – Atividade 2**

Dimensões de observação	Descrição	Respostas			Observações
		Todas as crianças	Algumas crianças	Nenhuma criança	
Empenho na atividade	Demonstra pela narrativa	X			Atenção mantida ao longo da história
Participação	Interage durante a leitura (comentários/gestos)		X		Participações espontâneas
Aprendizagem	Associa cores às emoções da história	X			Referência frequente ao Monstro das Cores
	Reconhece emoções nas personagens	X			Identificação correta das emoções
Expressão emocional	Expressa emoções através da pintura	X			Utilização simbólica das cores
Motivação	Demonstra vontade de repetir a atividade	X			Comentários positivos após a atividade

**Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**
**Grelha de Observação do Comportamento do Grupo – Atividade 3**

Dimensões de observação	Descrição	Respostas			Observações
		Todas as crianças	Algumas crianças	Nenhuma criança	
Empenho na atividade	Demonstra interesse em partilhar emoções	X			Participação entusiasta no tapete
Participação	Levanta o braço e aguarda a sua vez		X		Alguma ansiedade em participar
Aprendizagem	Identifica e nomeia o seu estado emocional	X			Escolha autónoma dos cartões
	Justifica a escolha da emoção		X		Algumas crianças necessitam de apoio verbal
Interação social	Demonstra empatia pelos colegas		X		Abraço à colega triste
Regulação emocional	Sugere estratégias de autorregulação		X		Respiração proposta pelo T.
Motivação	Envolvimento contínuo na rotina emocional	X			Atividade integrada na rotina diária

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

Grelha de Observação do Comportamento do Grupo – Atividade 4

Dimensões de observação	Descrição	Respostas			Observações
		Todas as crianças	Algumas crianças	Nenhuma criança	
Empenho na atividade	Demonstra curiosidade pelo espaço	X			Entusiasmo com os materiais sensoriais
Participação	Experimenta os materiais do cantinho		X		Ritmos diferentes de exploração
Aprendizagem	Compreende a função do Cantinho da Calma		X		Dificuldade inicial em usar de forma autónoma
Regulação emocional	Utiliza estratégias para se acalmar (respiração, objetos)		X		Respiração e peluches utilizados
Autonomia	Recorre ao espaço sem mediação do adulto			X	Processo ainda em desenvolvimento
Motivação	Demonstra agrado pelo espaço	X			Comentários positivos: "é <del>calminho</del> "

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

**APÊNDICE F - TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Quantidade</b>
Desenvolvimento pessoal	Autonomia	Capacidade de escolher emoções de forma independente	<p>Durante o momento diário no tapete, após a rotina da presença e do responsável do dia, o D. levantou o braço espontaneamente, dirigiu-se ao painel das emoções e apontou para o cartão da aletria, explicando: “Hoje estou muito feliz porque o meu pai trouxe-me à escola e brincou comigo.” Esta escolha foi realizada sem mediação do adulto, revelando consciência do seu estado emocional e capacidade de decisão (N.C. nº8, dia 11/06/2025);</p> <p>No encerramento da atividade</p>	Quase sempre

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

			<p>“Quem sou eu?”, após a exploração do cartão da calma, o R. identificou autonomamente a emoção, referindo que a personagem estava tranquila e acrescentando que ele próprio se sentia assim quando dormia bem. (N.C. nº6, dia 15-05-2025)</p>	
	Participação	Envolvimento ativo nas atividades	<p>Durante a atividade “Como me sinto hoje?”, várias crianças demonstraram envolvimento espontâneo. O D. levantou o braço com entusiasmo logo no início da proposta, enquanto outras crianças reagiram corporalmente às partilhas dos colegas, sorrindo, comentando ou aproximando-se visualmente do</p>	Sempre

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

			<p>painel das emoções. (N.C. nº8, dia 11-06-2025);</p> <p>Na apresentação do Cantinho da Calma, quando foi mostrado o frasco da calma, as crianças aproximaram-se, esticaram o pescoço e verbalizaram curiosidade, como quando a J. exclamou: "Parece magia!". Este comportamento revelou interesse ativo e motivação face ao novo recurso (N.C. nº9, dia 25-06-2025)</p>	
	Expressão pessoal	Partilha de vivências pessoais	<p>No momento de partilha emocional em grande grupo, a L. escolheu o cartão da tristeza e verbalizou: "Estou um bocadinho triste porque ontem a</p>	Sempre

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

			<p>minha mãe trabalhou até tarde e não brincou comigo.”. A criança conseguiu relacionar a emoção com uma experiência concreta do seu quotidiano. (N.C. nº8, dia 11-06-2025);</p> <p>Durante a exploração dos cartões na atividade “Quem sou eu?”, várias crianças associaram emoções a situações pessoais, como quando referiram sentir confusão “quando não sei fazer um jogo” ou alegria “quando vou ao parque”. (N.C. nº6, dia 15-05-2025)</p>	
Controlo emocional	Comportamento	Reações emocionais intensas	Na apresentação do cartão da zanga, várias	Muitas vezes

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

			<p>crianças reagiram de forma intensa, falando ao mesmo tempo e imitando expressões faciais de raiva, o que obrigou à intervenção do adulto para reorganizar o grupo e reforçar as regras de comunicação. (N.C. nº6, 15-05-2025);</p> <p>Durante a partilha emocional, o T. escolheu o cartão da zanga e afirmou de forma expressiva: “Estou zangado... o meu irmão tirou-me o carro novo e eu não gostei nada!”, demonstrando vivência intensa da emoção. (N.C. nº 8, dia 11-06-2025)</p>	
	Estratégias de controlo do grupo	Utilização da respiração para acalmar	Perante a agitação do grupo durante a atividade “Quem	Muitas vezes

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

			<p>sou eu?”, foi introduzida a estratégia da respiração orientada “cheira a flor... assopra a vela”, permitindo que as crianças diminuíssem gradualmente o nível de excitação. (N.C. nº6, dia 15-05-2025)</p>	
	<p>Procura do adulto</p>	<p>Necessidade de apoio externo</p>	<p>Durante a exploração da emoção do medo, a M.E. referiu que quando sente medo chama a mãe ou o pai, evidenciando dependência do adulto como principal estratégia de regulação emocional. (N.C. nº6, dia 15-05-2025);</p> <p>Na utilização inicial do Cantinho da Calma, observou-se que algumas crianças</p>	<p>Quase sempre</p>

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

			procuravam primeiro o adulto antes de recorrer autonomamente ao espaço, demonstrando necessidade de validação e segurança externa. (N.C. nº9, 25-06-2025)	
Compreensão socioemocional do mundo	Literacia emocional	Identificação e nomeação de emoções	Durante a leitura e exploração dos cartões emocionais, o T. observou atentamente a imagem da tristeza e identificou que a personagem “estava a chorar”, reconhecendo o estado emocional a partir de pistas visuais. (N.C. nº6, dia 15-05-2025)	Muitas vezes
	Empatia	Compreensão do sentimento do outro	Após a partilha de tristeza da L., a M.E. sugeriu: “Podemos fazer companhia e dar um abraço.”, demonstrando reconhecimento	Alguma vezes

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

			<p>da emoção da colega e intenção de resposta afetiva adequada. (N.C. nº8, dia 11-06-2025);</p> <p>Durante a atividade “Quem sou eu?”, algumas crianças acenaram afirmativamente perante situações de tristeza relatadas, revelando identificação emocional com a experiência apresentada. (N.C. nº6, dia 15-05-2025)</p>	
	Interações sociais	Relação e identificação entre pares	<p>Após a partilha do D. sobre a alegria sentida com o pai, outra criança comentou: “Eu também fico feliz quando o meu pai vem!”, estabelecendo uma ligação entre a sua experiência emocional e a do</p>	Muitas vezes

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

---

			colega. (N.C. nº8, dia 11-06-2025)	
--	--	--	---------------------------------------	--