

DO SENTIR AO SABER: EXPLORAR AS EMOÇÕES ATRAVÉS DA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA COM ALUNOS DO 1.º CEB

FROM FEELING TO KNOWING: EXPLORING EMOTIONS THROUGH PARTICIPATORY PEDAGOGY WITH 1ST GRADE STUDENTS

DEL SENTIMIENTO AL CONOCIMIENTO: EXPLORAR LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA PARTICIPATIVA CON ALUMNOS DE 1º DE PRIMARIA

Susana Oliveira¹ [<https://orcid.org/0009-0000-3259-7874>]

Vânia Graça² [<https://orcid.org/0000-0002-7000-7211>]

¹Escola Superior de Educação do Politécnico (ESE) do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 3200416@ese.ipp.pt

²Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto, vaniagraca@ese.ipp.pt

Resumo

A educação transforma-se ao longo do tempo. Os velhos paradigmas de ensino, de cariz tradicional, já não se encaixam mais nos cenários educativos atuais. Neste sentido, a pedagogia participativa é uma abordagem educativa que coloca o aluno no centro do seu processo de aprendizagem, valorizando a sua voz, experiências, interesses e participação ativa na construção do conhecimento. Este estudo foi desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para este artigo selecionou-se a unidade de aprendizagem cujo tema foi “A Cidade Sem Cor”, com enfoque no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Optou-se pela metodologia de Investigação-Ação, recorrendo a diversos instrumentos e técnicas para a recolha de dados, entre os quais se destacam as narrativas reflexivas, as notas de observação e as produções realizadas pelos alunos. Em conclusão, esta experiência reforça a relevância do trabalho em sala de aula de competências de gestão emocional, como autoconhecimento, empatia e resiliência, que são pilares da inteligência emocional, promovendo um debate alargado sobre a integração de competências socioemocionais no currículo e fortalecendo uma cultura escolar colaborativa, inclusiva e crítica.

Palavras-chave: pedagogias participativas, inteligência emocional, desenvolvimento integral dos alunos, 1.º CEB.

Abstract

Education changes over time. The old, traditional teaching paradigms no longer fit into today's educational scenarios. In this sense, participatory pedagogy is an educational approach that puts the student at the center of their learning process, valuing their voice, experiences, interests and active participation in the construction of knowledge. This study was carried out in the 1st Cycle of Basic Education, as part of the

Supervised Educational Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. For this article, a learning unit was selected whose theme was "The Colorless City", with a focus on developing students' socio-emotional skills. We opted for the Action Research methodology, using various tools and techniques to collect data, including reflective narratives, observation notes and student productions. In conclusion, this experience reinforces the relevance of working in the classroom on emotional management skills, such as self-knowledge, empathy and resilience, which are pillars of emotional intelligence, promoting a broad debate on the integration of socio-emotional skills into the curriculum and strengthening a collaborative, inclusive and critical school culture.

Keywords: participatory pedagogies, emotional intelligence, students' integral development, 1st grade.

Resumen

La educación cambia con el tiempo. Los viejos paradigmas pedagógicos tradicionales ya no encajan en los escenarios educativos actuales. En este sentido, la pedagogía participativa es un enfoque educativo que coloca al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje, valorando su voz, sus experiencias, sus intereses y su participación activa en la construcción del conocimiento. Este estudio fue realizado en el 1º Ciclo de la Educación Básica, como parte de la Práctica Educativa Supervisada de la Maestría en Educación Preescolar y Pedagogía del 1º Ciclo de la Educación Básica. Para este artículo, se seleccionó una unidad de aprendizaje cuyo tema fue «La ciudad incolora», con foco en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos. Optamos por la metodología de Investigación-Acción, utilizando diversas herramientas y técnicas para recolectar datos, incluyendo narrativas reflexivas, notas de observación y producciones de los alumnos. En conclusión, esta experiencia refuerza la relevancia de trabajar en el aula habilidades de gestión emocional, como el autoconocimiento, la empatía y la resiliencia, pilares de la inteligencia emocional, promoviendo un amplio debate sobre la integración de las competencias socioemocionales en el currículo y fortaleciendo una cultura escolar colaborativa, inclusiva y crítica.

Palabras clave: pedagogías participativas, inteligencia emocional, desarrollo integral de los estudiantes, 1er grado.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral das crianças, não apenas no domínio cognitivo, mas também no plano social e emocional. Cada vez mais, reconhece-se a importância das emoções no processo de aprendizagem, bem como o seu impacto na construção da identidade, na regulação do comportamento e na qualidade das interações em contexto educativo (Bisquerra, 2011). Neste sentido, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que valorizem a expressão e a compreensão emocional, colocando o aluno no centro da ação educativa.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e teve como foco a exploração das emoções em contexto de sala de aula, através da pedagogia participativa. Pretendia, desta forma, identificar e expressar emoções, através de atividades dialógicas, lúdicas e colaborativas, assentes no trabalho em equipa e na autonomia dos alunos. Além disso, esta abordagem, que assenta na valorização da escuta ativa, na cooperação e na construção conjunta do conhecimento, constitui uma resposta educativa significativa para fomentar a autonomia, o espírito crítico e o envolvimento dos alunos (Freire, 1996; Formosinho, 2017). A unidade de aprendizagem, intitulada "A Cidade Sem Cor", foi concebida com o objetivo de trabalhar competências socioemocionais com uma turma do 2.º ano de escolaridade, através de atividades lúdicas, dialógicas e colaborativas, em que se procurou criar oportunidades para que os alunos

identificassem, regulassem e expressassem as suas emoções, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo, empático e participativo.

Deste modo, este artigo visa apresentar e refletir sobre a prática desenvolvida com uma turma de 2.º ano de escolaridade, à luz da metodologia Investigação-Ação, procurando compreender o impacto das mesmas no desenvolvimento emocional dos alunos e no fortalecimento da cultura democrática em sala de aula.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A pedagogia participativa no 1.º CEB: de uma aprendizagem transmissiva a uma aprendizagem ativa

A pedagogia participativa assume um papel cada vez mais relevância na construção de práticas educativas centradas no aluno, promovendo a sua voz, a sua autonomia e o seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Esta abordagem, inspirada em princípios democráticos, entende a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio percurso educativo (Formosinho & Formosinho, 2012). Ao privilegiar a escuta, o diálogo e a colaboração, a pedagogia participativa rompe com o paradigma transmissivo, tradicionalmente centrado no adulto e na reprodução de saberes, e promove uma relação pedagógica mais horizontal e humanizada. Ademais, num contexto marcado por rápidas e constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, a educação enfrenta atualmente desafios complexos que exigem uma profunda reconfiguração das práticas pedagógicas tradicionais, tornando indispensável a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e centrados no aluno, capazes de promover a autonomia, o pensamento crítico e a construção ativa do seu conhecimento (Graça, 2023; Moran, 2015).

Também John Dewey (1976) defendia que a educação deveria proporcionar ao aluno oportunidades para pensar de forma autónoma, construir conceitos significativos e relacioná-los com a sua experiência concreta e quotidiana. Esta visão encontrava-se em sintonia com os princípios da Escola Nova, que concebe a escola como um agente fundamental na transformação social, valorizando as características individuais de cada sujeito e promovendo a formação integral da pessoa como base para a edificação de uma sociedade mais justa e consciente. Nesta linha de pensamento, importa destacar Paulo Freire (1970), que advogava uma conceção de ensino centrada na participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, procurando romper com o modelo da chamada “educação bancária”, caracterizado pela simples memorização e transmissão de conteúdos. Neste paradigma tradicional, o professor assume o papel de transmissor de saberes, depositando informações nos alunos como se estes fossem meros repositórios passivos, o que, segundo Freire, limita profundamente o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Neste sentido, as metodologias ativas constituem estratégias pedagógicas centradas no aluno, baseadas na sua participação ativa, reflexão crítica e construção do conhecimento a partir da experiência. Consequentemente, também os papéis tradicionalmente atribuídos ao aluno e ao professor em sala de aula sofrem uma transformação significativa. O aluno passa a assumir uma postura ativa, participativa e autónoma, tornando-se protagonista na construção do seu próprio conhecimento. Por sua vez, o professor adota a função de mediador, facilitador e orientador do processo educativo, promovendo contextos que favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do estudante (Diesel et al., 2017; Graça, 2023; Moran, 2015). Existem várias as metodologias ativas de aprendizagem: a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem por Pares, a Sala de Aula invertida, *Just-in-Time Teaching*, *Design thinking*, Rotação por estações e outras.

Estas metodologias são particularmente eficazes na promoção de competências socioemocionais, na medida em que potenciam o diálogo, o trabalho em equipa, a tomada de decisões e a resolução de conflitos (Perrenoud, 2002; Costa & Lopes, 2010). Desta forma, ao envolver as crianças em situações de aprendizagem significativas e desafiadoras, criam-se contextos em que as emoções são vividas, nomeadas,

reguladas e compartilhadas. A ludicidade, em particular, favorece um clima positivo e facilitador de aprendizagens, permitindo às crianças explorar sentimentos de forma segura e criativa. Para além disso, o carácter colaborativo destas abordagens fomenta o respeito mútuo, a solidariedade e a construção de uma cultura relacional positiva, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos (Zabalza, 2007).

Neste âmbito, no contexto do 1.º CEB, esta abordagem revela-se especialmente pertinente, uma vez que respeita os ritmos, os interesses e as expressões singulares das crianças, valorizando a sua participação efetiva na vida da sala de aula. Tal implica não apenas escutar as suas opiniões, mas também criar condições para que estas se traduzam em decisões partilhadas e em experiências de aprendizagem significativas (UNICEF, 2007). Neste sentido, a pedagogia participativa constitui uma via promissora para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, bem como para o fortalecimento da cidadania ativa desde os primeiros anos de escolaridade.

1.2 Construindo emoções: o papel da inteligência emocional nas primeiras idades

As emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano e nas aprendizagens escolares. Desde os primeiros anos de vida, as crianças constroem a sua compreensão emocional, através das interações que estabelecem com os outros e com o mundo que as rodeia. A escola, enquanto espaço relacional e formativo, é um contexto privilegiado para apoiar o desenvolvimento da inteligência emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções e as dos outros (Goleman, 1995). Desta forma, na infância, a aprendizagem emocional requer intencionalidade pedagógica e ambientes que favoreçam a segurança afetiva, a empatia e a comunicação.

A inteligência emocional tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no contexto da sociedade contemporânea (Moreira, 2021). Este conceito diz respeito à capacidade do indivíduo para reconhecer, compreender e gerir as suas próprias emoções, assim como interpretar e lidar eficazmente com as emoções dos outros. Para além disso, envolve a utilização dessa consciência emocional como suporte na tomada de decisões apropriadas em diferentes situações do quotidiano. Por sua vez, a inteligência emocional engloba um conjunto de competências fundamentais, entre as quais se destacam a capacidade de reconhecer e expressar emoções de forma adequada, a aptidão para enfrentar situações desafiantes e emocionalmente exigentes de maneira equilibrada e construtiva, bem como a sensibilidade para compreender os sentimentos dos outros e estabelecer relações interpessoais saudáveis e positivas (Custódio, 2023). Na linha de pensamento da autora, ao conceito de inteligência emocional, encontra-se associado o de Educação Emocional cujo objetivo é fomentar o bem-estar emocional, social e cognitivo dos indivíduos, proporcionando-lhes ferramentas para enfrentar desafios emocionais de forma construtiva, tomar decisões conscientes e cultivar relações interpessoais saudáveis.

Neste sentido, desenvolver a consciência emocional, a autorregulação, a motivação e as competências relacionais contribui, não só para o bem-estar da criança, mas também para a sua inclusão, autoestima e sucesso escolar (Bisquerra, 2009; Elias et al., 1997). Estas competências não são inatas, mas podem e devem ser ensinadas, treinadas e integradas nas rotinas da sala de aula, através de atividades que promovam a expressão, o reconhecimento e o respeito pela diversidade emocional. Assim, torna-se importante criar ambientes de aprendizagem em que os alunos consigam desenvolver estratégias de autorregulação emocional, alinhando-se com a teoria de Gross (2015), que destaca a importância da regulação emocional no bem-estar psicológico. Todavia, trabalhar as emoções é uma tarefa complexa, pois exige sensibilidade, escuta ativa e estratégias cuidadosamente planeadas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo seguiu a metodologia de Investigação-Ação (I-A), uma abordagem que alia a intervenção educativa à reflexão crítica sobre a prática, permitindo transformar o contexto a partir da participação ativa dos seus intervenientes (Elliott, 1991). Esta metodologia revelou-se adequada, uma vez que o principal

objetivo do trabalho consistiu em explorar em contexto estratégias pedagógicas promotoras da inteligência emocional, através da pedagogia participativa. Segundo Ribeiro (2020b), a I-A é um processo dinâmico e cíclico, baseado numa avaliação constante do ambiente de aprendizagem, seguida do planeamento de atividades, da sua implementação e da análise dos resultados obtidos. Esta espiral reflexiva contínua possibilita aos educadores ajustar a sua ação, responder aos desafios diários e promover a sua própria aprendizagem profissional. Carr (2019) reforça, também, o potencial transformador de I-A ao considerar que esta não visa apenas o desenvolvimento individual, mas igualmente a mudança social e cultural do contexto educativo.

A I-A caracteriza-se por ser um processo cíclico que envolve as seguintes etapas: observação, planificação, ação e reflexão. No que concerne à observação, esta teve um papel central como ponto de partida para uma intervenção pedagógica devidamente fundamentada (Estrela, 1994). Através da mesma, é possível uma melhor compreensão das dinâmicas e fenómenos próprios do contexto educativo, dos seus intervenientes e das formas como estes se inter-relacionam (Máximo-Esteves, 2008). Já a etapa da planificação requer um carácter flexível, integrada e construída com base nos dados recolhidos. As planificações tiveram, por isso, que seguir os documentos curriculares orientadores vigentes, bem como os interesses e necessidades do grupo de crianças. Depois vem a ação, em que há a implementação da planificação, seguida da reflexão que é contínua e que deve estar presente – antes, durante e após a ação – permitindo uma análise crítica contínua das práticas, com vista à sua melhoria e ao ajustamento de estratégias futuras (Abreu, 2004). Por fim, foram salvaguardadas as questões éticas, garantindo o anonimato de todos os participantes envolvidos e a confidencialidade de todas as informações recolhidas.

2.1 Caracterização dos participantes

A intervenção decorreu num estabelecimento de ensino público da zona Porto, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, composta por 18 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. O grupo apresentava uma grande diversidade de perfis, com distintos níveis de maturidade emocional e competências sociais, o que constituiu um desafio adicional na conceção das propostas pedagógicas. Neste grupo integravam-se duas crianças de nacionalidades distintas da portuguesa: um aluno natural do Bangladesh, cuja língua materna não é o português e outra natural de Angola. No caso do primeiro aluno eram ministradas, uma vez por semana, aulas de apoio de Língua Portuguesa Não Materna (LPNM). Além disso, dos dezanove alunos, dois beneficiam de Medidas Universais Seletivas e Adicionais e dois usufruem de Medidas Universais Seletivas.

Neste âmbito, o grupo demonstrou um particular interesse por atividades de expressão artística, especialmente o desenho e a pintura, bem jogos interativos e recursos audiovisuais alinhados com os conteúdos curriculares e programáticos. Observou-se, por isso, uma participação ativa e motivada em atividades que integravam elementos musicais, sobretudo quando associados a temáticas curriculares específicas e a jogos lúdico-pedagógicos. Por outro lado, o grupo demonstrava uma heterogeneidade significativa, refletindo uma ampla disparidade nos níveis de conhecimento e nas experiências anteriores de aprendizagem. Este contexto de diversidade gerou, por vezes, dificuldades no processo de acompanhamento das atividades, dado que nem todos os alunos estavam igualmente preparados para lidar com os desafios propostos. Além disso, a falta de atenção e a desmotivação foram fenómenos recorrentes, especialmente em momentos em que as atividades não conseguiam captar totalmente o interesse dos estudantes. Estes fatores contribuíram para uma participação desigual, com alguns alunos manifestando um envolvimento mais ativo e outros, por sua vez, revelando dificuldades em manter-se concentrados e interessados nas dinâmicas estabelecidas.

2.2 Desenho da intervenção pedagógica: “A Cidade Sem Cor”

A unidade de aprendizagem, intitulada “A Cidade Sem Cor”, foi organizada em três partes principais, cada uma com um objetivo específico para o desenvolvimento emocional dos alunos, espelhada na seguinte tabela (Tabela 1).

Tabela 1

Organização das atividades propostas.

Atividades	Proposta de tarefas	Recursos/Materiais
1.ª atividade: “Como te sentes?”	Realização de um jogo das cartas: identificação de diferentes emoções, partilhar experiências pessoais e opiniões e escuta ativa.	Jogo de cartas “Como te sentes?” da Zippy.
2.ª atividade: “Dramatizar para as emoções demonstrar”.	Representação dramática (corporal e facial) da emoção sorteada: desenvolver competências de expressão dramática/teatro, autoconsciência e empatia, com recurso a uma roleta de sorteio <i>online</i>	Roleta de sorteio <i>online</i> .
3.ª atividade: “Palavras que respiram Emoção”	Escrita, em pares, da emoção sorteada com apoio do dicionário e desenho da expressão facial: promover a articulação entre o domínio socioemocional e o desenvolvimento da linguagem escrita.	Dicionários (um por par), folhas A5 coloridas, marcadores coloridos e lápis de carvão.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de diferentes técnicas e instrumentos. A observação participante durante a atividade, através das notas de campo, constituíram uma base essencial para a elaboração do diário de formação, revelando-se um instrumento valioso de apoio à observação direta (Máximo-Esteves, 2008). Estes registos assumem um carácter descritivo e minucioso, integrando informações sobre o contexto educativo, os intervenientes, bem como as ações, comportamentos e interações observadas no decurso das práticas.

Além disso, e os trabalhos produzidos pelas crianças revelaram aprendizagens significativas ao nível da identificação das emoções, da participação colaborativa e, sobretudo, do fortalecimento das relações interpessoais. Permitem, por isso, aceder ao modo como os alunos interpretam, integram e expressam os conhecimentos e experiências vivenciadas, conduzindo a uma análise interpretativa das interações e das aprendizagens, sustentando uma leitura crítica da experiência vivida e dos seus efeitos no desenvolvimento emocional dos alunos. Destacar, igualmente, as narrativas reflexivas que foram um instrumento valioso para a análise aprofundada das ações desenvolvidas, permitindo, a partir dos dados recolhidos, identificar tanto os aspetos positivos como aqueles que carecem de melhoria, que favorece o desenvolvimento do conhecimento profissional prático, enquanto promove atitudes reflexivas e investigativas, orientadas para a análise crítica e o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica (Ribeiro, 2020a).

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos ao longo da atividade permitiu identificar evidências do impacto positivo da abordagem da pedagogia participativa no desenvolvimento emocional dos alunos. As observações sistemáticas e os registos reflexivos e os trabalhos produzidos pelas crianças revelaram aprendizagens

significativas ao nível da identificação das emoções, da participação colaborativa e, sobretudo, do fortalecimento das relações interpessoais.

A dramatização das emoções revelou-se uma estratégia poderosa para estimular a participação ativa, o envolvimento corporal e a expressão criativa. Apesar de alguma resistência inicial, a maioria dos alunos envolveu-se de forma entusiástica, demonstrando iniciativa, espontaneidade e respeito pelas dramatizações dos colegas. Alguns alunos mais reservados, habitualmente menos participativos, surpreenderam pela expressividade e pela entrega na atividade, o que evidencia o potencial do jogo dramático para incluir e valorizar todas as crianças, no entanto, houve crianças que não quiseram participar e, também foi respeitada a sua decisão. A narrativa reflexiva da professora estagiária reflete precisamente essas potencialidades:

“Considero que a utilização da expressão dramática como ferramenta de ensino foi uma escolha adequada, já que é uma metodologia que possibilita o desenvolvimento de competências socioemocionais e de comunicação. Além disso, a atividade incentivou a promoção da autonomia dos alunos, aos dar-lhes liberdade para interpretar e refletir sobre as emoções, o que é fundamental para o seu desenvolvimento emocional e social.” [Narrativa reflexiva, 02/05/2025]

Desta forma, a atividade permitiu desenvolver competências das AE de Expressões Artísticas – Expressão Dramática/Teatro, como assumir papéis diversos e representar personagens e situações fictícias, e de expressão facial, nomeadamente identificar e utilizar diferentes expressões faciais de forma intencional para comunicar emoções, sentimentos e intenções das personagens; e reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz e o corpo para caracterizar personagens e ambiências (Direção-Geral de Educação, 2018). Este resultado reforça a ideia de que ambientes de aprendizagem lúdicos e participativos promovem o bem-estar emocional e o desenvolvimento de competências interpessoais (Pellegrini, 2009). A dramatização permitiu, ainda, trabalhar aspetos da comunicação não verbal, muitas vezes negligenciados nas práticas escolares mais tradicionais (Figura 1).

Figura 1

Dramatização das emoções através de cartas – exemplos.



Desta forma, o jogo de cartas “Como te sentes?” proporcionou um espaço seguro e estruturado para que os alunos pudessem nomear as suas emoções e partilhar vivências pessoais. Muitos demonstraram facilidade

em reconhecer emoções básicas, como a alegria ou a tristeza, mas maior dificuldade em identificar emoções mais complexas, como a frustração ou o medo. Ao longo da atividade, foi notório um progresso na capacidade de verbalização e explicação de experiências pessoais relacionadas com as cartas, evidenciado na narrativa reflexiva:

“A utilização de folhas para representar as emoções sorteadas foi uma excelente forma de diversificar as estratégias, permitindo que os alunos expressassem graficamente os sentimentos. Esta estratégia aliada ao trabalho em pares, fomentou a colaboração, a partilha de ideias e a entreaajuda, enriquecendo ainda mais a experiência de aprendizagem.” [Narrativa reflexiva, 02/05/2025]

Este progresso está em consonância com estudos que defendem a importância da rotulagem emocional para o desenvolvimento da inteligência emocional e da autorregulação (Denham et al., 2003). Neste sentido, a possibilidade de associar emoções a situações do quotidiano contribuiu, também, para a construção de uma linguagem emocional mais rica e consciente (Gross, 2015). Além disso, esta atividade permitiu desenvolver capacidades como “ouvir com atenção e demonstrar compreensão do que ouve”, “participar em interações orais em grande grupo, respeitando a vez de falar e escutando os outros”, bem como “manifestar as suas ideias, sentimentos e opiniões, ajustando o discurso ao contexto” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 4). Assim, promoveu-se uma aprendizagem integrada, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa, da literacia emocional e da coesão do grupo.

A escrita em pares sobre as emoções representadas permitiu momentos de partilha, diálogo e construção conjunta de sentido. Durante esta tarefa, observou-se uma crescente atenção do ponto de vista do outro e uma maior predisposição para escutar com empatia. Uma vez que os pares foram previamente formados com o intuito de obter pares heterogêneos com uma criança com maiores capacidades e outra criança com lacunas e com necessidade de suporte, foi notório a empatia e a emergência de uma cultura de entreaajuda e respeito.

Estes comportamentos ilustram a importância das atividades cooperativas na promoção da empatia e na construção de vínculos positivos entre pares (Elias et al., 1997). Além disso, a integração do dicionário como recurso pedagógico favoreceu a autonomia e o sentido de responsabilidade partilhada, no qual os alunos mobilizaram competências das AE de Português, como “produzir enunciados orais com sentido global, respeitando a sequência lógica das ideias e utilizando vocabulário adequado ao tema” e “pesquisar e registar palavras em dicionários de forma autónoma, enriquecendo o seu léxico” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 4-5). A integração das dimensões cognitivas e socioemocionais, aliada à utilização de metodologias ativas, revelou-se eficaz na promoção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e significativo, contribuindo para o desenvolvimento global, numa perspetiva integradora que valoriza tanto o saber fazer como o saber ser.

Além disso, a observação dos comportamentos evidenciados durante a atividade ilustra, de forma clara, a relevância das dinâmicas cooperativas na promoção da empatia e na construção de relações interpessoais entre os alunos (Elias et al., 1997). Ao fomentar a colaboração, estas práticas permitem desenvolver competências sociais fundamentais, como a escuta ativa, a partilha de responsabilidades e a valorização do outro, indo ao encontro com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993), particularmente no que respeita à inteligência interpessoal, essencial num contexto educativo inclusivo e promotor do bem-estar. Por sua vez, a introdução do dicionário enquanto recurso, além de enriquecedor o plano linguístico, revelou-se igualmente potenciador da autonomia dos alunos e do sentido de responsabilidade partilhada. Neste exercício foram mobilizadas competências específicas das AE de Português, nomeadamente a produção de enunciados orais com coerência e adequação lexical, bem como a capacidade de pesquisa e registo autónomo de vocabulário em diferentes fontes (Direção-Geral da Educação, 2018). Esta abordagem contribuiu não só para o enriquecimento do léxico individual, mas também para o fortalecimento das competências comunicativas, essenciais para uma aprendizagem plena e significativa.

A proposta pedagógica em análise demonstrou, ainda, a eficácia da articulação entre as dimensões cognitiva e socioemocional, potenciadas através da utilização de metodologias ativas e de uma abordagem lúdica e experiencial. A partir da perspectiva de Kolb (1984), a aprendizagem torna-se mais eficaz quando resulta de experiências concretas que são posteriormente refletidas e interiorizadas. Neste sentido, a atividade proporcionou aos alunos uma vivência marcante e mobilizadora, na qual o envolvimento emocional e o trabalho colaborativo se aliam à construção de conhecimento, num ambiente que valorizou o erro, a exploração e a criatividade. Além disso, a atividade “A Cidade Sem Cor” evidencia uma forte articulação com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), promovendo competências essenciais como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a cooperação e a empatia. A Educação para a Cidadania foi, assim, trabalhada de forma transversal, numa perspectiva que valoriza o desenvolvimento integral do aluno e a sua preparação para uma participação consciente e responsável na sociedade.

Importa referir que esta prática pedagógica se inscreve num quadro de intencionalidade educativa alinhado com os princípios da pedagogia ativa e com a abordagem socioconstrutivista defendida por Vygotsky (1978), na qual o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, criando condições para que os alunos avancem na sua zona de desenvolvimento proximal. Este papel implica uma escuta atenta, uma planificação consciente e uma resposta adequada às necessidades e potencialidades de cada aluno, reconhecendo-os como sujeitos ativos no seu próprio percurso formativo. Por fim, , foram privilegiadas práticas formativas e contínuas, centradas na observação, no diálogo e no feedback, que permitiram acompanhar de perto o progresso dos alunos, reforçando a autorregulação e a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Esta perspectiva avaliativa, mais formadora do que classificatória, revelou-se coerente com os objetivos da atividade e com a filosofia pedagógica subjacente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou explorar o papel da pedagogia participativa no desenvolvimento das competências emocionais de alunos do 1.º CEB, partindo da convicção de que a escola deve ser um espaço onde se aprende a sentir, a escutar e a conviver. Através de atividades lúdicas e colaborativas, concebidas com intencionalidade pedagógica, foi possível observar progressos significativos no reconhecimento e expressão de emoções, bem como na participação ativa e na construção de relações empáticas entre os alunos. Os resultados evidenciaram que o trabalho sobre as emoções, em de sala de aula, não só contribui para o bem-estar e para o desenvolvimento integral das crianças, como também fortaleceu a coesão do grupo e a cultura democrática da turma. A experiência aqui apresentada demonstra que é possível – e desejável – integrar a educação emocional no currículo, de forma transversal e articulada, respeitando os interesses e as necessidades das crianças.

Em síntese, “A Cidade Sem Cor” constituiu uma prática pedagógica significativa, que conjugou, de forma harmoniosa, a ludicidade, o desenvolvimento de competências emocionais e sociais e a consolidação de aprendizagens curriculares. O entusiasmo dos alunos, o envolvimento demonstrado e os progressos observados são indicadores claros da pertinência desta abordagem, que valoriza não apenas o saber-fazer, mas também o saber-ser. Embora os efeitos da intervenção estejam condicionados ao tempo limitado de implementação, o percurso realizado permite afirmar que práticas baseadas na escuta, no diálogo e na participação potenciam aprendizagens mais significativas e humanas. Este trabalho vem, assim, reforçar a pertinência de estratégias pedagógicas que reconhecem a centralidade das emoções na aprendizagem, desafiando os modelos mais convencionais de ensino. Espera-se que esta experiência possa inspirar outros educadores a (re)pensarem as suas práticas, promovendo contextos educativos mais sensíveis às dimensões emocionais da infância e mais comprometidos com a formação integral dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma especial, à professora cooperante pela orientação dedicada e pelo contributo fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Entendo também o meu reconhecimento às assistentes operacionais pela colaboração prestada, cuja disponibilidade e apoio foram imprescindíveis para a concretização do estudo. Por último, manifesto a minha gratidão às crianças pela participação ativa, que constituiu um elemento essencial para o alcance dos objetivos desta investigação.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. *As bases da educação*, 281-291.
- Bisquerra, R. (2009). *Educar para la ciudadanía en una sociedad democrática*. Narcea.
- Bisquerra, R. (2011). Educar las emociones en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (418), 56-59.
- Carr, W. (2019). *Investigação-ação: Prática, teoria e ética*. Edições 70.
- Costa, J., & Lopes, A. (2010). Metodologias ativas de ensino: Uma abordagem crítica à sua aplicação em contextos escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 7–26.
- Custódio, M. (2023). *A educação emocional como estratégia de gestão de conflitos* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/48644>
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (2003). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 27(1), 65–86. <https://doi.org/10.1023/A:1023682625719>
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação* (2.ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista THEMA*, 14(1), 268–288.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º Ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Estrela, M. (1994). *Reflexão sobre a prática pedagógica: A investigação-ação como processo de aprendizagem profissional*. Almedina.
- Formosinho, J. (2017). *A criança como participante: a escuta das crianças em contexto educativo*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Formosinho, M. D. (2012). Pedagogia(s) participativa(s): Escutar e documentar para compreender e agir. In J. Formosinho (Ed.), *A avaliação como aprendizagem e para a aprendizagem* (pp. 33–58). Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Graça, V. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, 2.
- Moreira, P. (2021). *Inteligência emocional: uma abordagem prática*. Idioteque.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (2002). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Ribeiro, D. (2020a). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreidiálogos*, 5(1), 35-46.
- Ribeiro, J. (2020b). *Desafios da prática educativa: A investigação-ação na educação de infância*. Edições Nova Aurora.
- UNICEF. (2007). *A voz das crianças: a participação das crianças na escola básica portuguesa*. Comissão Nacional de Proteção dos Direitos e Garantias das Crianças e Jovens.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Zabalza, M. A. (2007). *A prática docente universitária: Contributos para a reflexão e a ação*. Porto Editora.