



Campus Universitário de Almada

Escola Superior Jean Piaget

Marisa Santos dos Reis

## **“Todos nós juntos, somos um só”**

**Um projeto de intervenção promotor de competências sociais em  
crianças de Educação Pré-Escolar**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

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

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, 2021



Campus Universitário de Almada  
Escola Superior Jean Piaget

Marisa Santos dos Reis

## **“Todos nós juntos, somos um só”**

**Um projeto de intervenção promotor de competências sociais em  
crianças de Educação Pré-Escolar**

### **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2º Ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho nº 1105/2010 (Diário da República, 2º série – nº10 – 15 de janeiro de 2010)

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, 2021

“Se podemos sonhar, também podemos tornar os nossos sonhos realidade.”

(Walt- Disney, Sd)

## Agradecimentos

A concretização do presente relatório reporta para uma etapa muito importante da minha vida, visto estar prestes a realizar um sonho. Em primeiro lugar, quero dedicar este espaço a Deus, porque sem a minha fé nada seria possível. É através da fé que vou buscar forças, determinação, resiliência e motivação para ultrapassar os obstáculos, obter uma orientação e um sentido de vida. E em segundo lugar, dedico às pessoas que estiveram ao meu lado, ao longo deste percurso académico.

Agradeço ao meu querido e eterno pai que nunca foi uma pessoa de muitas palavras e de muito afeto, mas que sempre me deu a bênção para seguir os trajetos escolhidos por mim, e que sempre me mostrou que na vida nem sempre corre como desejamos, mas que devemos aceitar e procurar outras opções de felicidade.

À minha adorada mãe que sempre foi um exemplo de superação e de resiliência. Uma mulher que moveu o mundo para dar o melhor aos seus filhos, independentemente das circunstâncias, sempre com honestidade, humildade, positividade, resiliência e determinação. A mesma passou esse legado pessoal para os filhos e sempre nos disse, “nunca desistas dos teus sonhos”. Foi quem despertou o meu interesse para o mundo da educação, pois aos oito anos de idade ensinei-lhe a escrever o seu nome completo. Sinto muito orgulho de ser sua filha e sou sortuda por ter uma mãe que sempre se sacrificou, em prol dos seus filhos.

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram. Foram eles que me deram os oito sobrinhos, e por consequência o sentido de responsabilidade de tentar ser um exemplo de pessoa que não desiste dos seus sonhos. Sinto-me muito grata por os ter, porque são eles que me motivam a ser uma pessoa melhor todos os dias, o que inclui não só o sucesso profissional, mas também todas as outras áreas da vida.

Ao meu “Dream” que sempre acreditou no meu desenvolvimento pessoal e académico, por me ouvir, e principalmente, apoiar e fazer-me ver o lado positivo da vida. Por estar sempre ao meu lado e me ensinar a verdadeira palavra - amor, que está relacionada com aceitação, cedência, liberdade, carinho, afeto, cuidado e felicidade.

Às minhas amigas por dividirem comigo risos e gargalhadas, como também choros e desabafos, com elas tudo se tornou mais fácil.

À entidade cooperante que aceitou o meu estágio, que concedeu a oportunidade de realizar experiências gratificantes e enriquecedoras para o meu futuro

profissional. Um enorme obrigado a toda a equipa, mas em especial à Educadora Anabela Costa, à Educadora Anita (Ana Sabino), à Educadora Filomena Dias, à Professora Ana Melo, à Professora Rita Graça e à Professora Doutora Felizete Peixeiro, por terem sido um alicerce fundamental para que este sonho fosse possível.

A todas as crianças, com quem tive o privilégio de estar nos estágios, que contribuíram muito para que fosse possível colocar em prática todos os conhecimentos e o sonho de contribuir para o desenvolvimento de cada uma. Levarei comigo experiências únicas e inesquecíveis.

Às minhas colegas de curso que partilharam esta aventura comigo e juntas fomos construindo uma relação de amizade. Compartilhamos momentos ricos de conhecimento, de aprendizagem, de experiências, de conquistas e apoiamos-nos, mutuamente, em momentos menos bons. E que no fundo, sou grata por ter conhecido todas elas e por terem cruzado no meu caminho.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget, em particular à Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro que no primeiro ano do curso lecionou a unidade curricular - Formação Pessoal e Social, o que contribuiu para ter um olhar diferente para a educação. E desta forma influenciou, indiretamente, para a escolha deste trabalho final, pois comecei a valorizar e interessar mais pela área da Formação Pessoal e Social.

À Professora Doutora Ana Cristina Gonçalves pelo apoio, disponibilidade e dedicação. Por me motivar e incentivar a ser uma estudante competente, aplicada e exigente comigo mesma. Estas competências desenvolvidas nesta fase inicial de profissionalização, são fundamentais para um futuro frutífero neste âmbito.

E por fim, a pessoa que mais contribuiu para a realização deste relatório, a minha querida orientadora - Professora Doutora Marlene Vale da Silva. Serei eternamente grata por todo o apoio demonstrado, disponibilidade e dedicação. Também não permitiu que a desmotivação tivesse lugar, quando passei pela fase mais difícil da minha vida e serei eternamente grata por isso. É com uma enorme consideração e admiração que dedico à professora esta frase: “Se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro de gigantes” (Isaac Newton, sd). Mas mais do que um gigante considero que foi um anjo da “Guarda” que Deus colocou na minha vida.

Gratidão!

## Resumo

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico. Caracteriza-se por ser uma reflexão crítica e fundamentada sobre a prática em contexto de Educação Pré-Escolar, incluindo todo o percurso experienciado ao longo da prática profissional. Neste contexto emergiu o tema de investigação que assenta na importância das competências sociais e tem como objetivo demonstrar que é possível promovê-las num grupo de crianças em idade pré-escolar. A investigação constitui-se por uma metodologia de natureza qualitativa e de investigação-ação, com base num projeto de intervenção desenvolvido com crianças dos três e quatro anos, que teve como objetivo principal promover o desenvolvimento das competências sociais através da dinamização de atividades. Como técnicas de recolha de dados procedeu-se à observação participante, às notas de campo e registos fotográficos. Deste modo foi possível recolher os dados necessários para avaliar os comportamentos das crianças e compreender o impacto do projeto de intervenção. No decorrer do projeto foi notável a alteração de atitudes e comportamentos entre as crianças, o que significa que as crianças se tornaram capazes de gerir as suas emoções e conseqüentemente passaram a ter interações mais positivas com os seus pares, revelando sentimentos de pertença ao grupo e melhoria nas suas competências sociais

Palavras-chaves: Competências sociais, interações sociais, educação pré-escolar.

## Abstract

This report has been developed embedded within the course unit of Teaching Practice supervised by the Master's degree in Preschool Education and Primary Education. It is characterised by a critical reflection and is substantiated by the practice in a preschool education setting throughout the journey as having been experienced during professional practice. In this context, the importance of social skills emerged as a topic for investigation, with the objective of demonstrating that the promotion thereof is possible in a group of children within pre-primary age groups. The investigation was based on qualitative methods of Investigation-action in the light of an intervention project with three and four-year-olds aiming for the development of social skills through activities. The data collection was done by the observation of participants and field notes. Thus it was possible to collect the necessary data in order to assess behaviour changes in the children and understand the impact of the intervention project. During the length of the project there were significant alterations in attitudes and behaviour amongst the children, demonstrating that they were able to manage their emotions, consequently they started to have more positive interactions with their peers, revealing feelings of belonging to the group and improvement in their social skills

Keywords: social skills, social interaction, preschool education.

## Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	IV
Resumo .....	VI
Abstract .....	VII
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	4
1.1. Contextualização da Prática Profissional .....	4
1.1.1. Princípios Orientadores .....	4
1.2. Caracterização da Entidade Cooperante .....	9
1.3. Metodologias Utilizadas pelos Cooperantes .....	11
1.3.1. PES I – Educadora Cooperante.....	11
1.3.2. PES II – Professora Cooperante.....	12
1.4. Caracterização dos grupos .....	14
1.4.1. PES I – Educação Pré-escolar .....	14
1.4.2. PES II – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	19
1.5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada e o seu contributo para a problematização da Questão de Partida de estudo .....	21
<b>Parte II – Projeto de intervenção</b> .....	25
2.1 Enquadramento teórico - definição e conceitos .....	25
2.1.1 Competências sociais .....	25
2.1.2 Desenvolvimento psicossocial na Infância .....	27
2.1.3 Regulação emocional.....	30
2.1.4 Regulação emocional na Infância .....	32
2.1.5 Papel do educador como promotor de competências sociais .....	33
2.2 Objeto de estudo .....	39
2.3 Métodos e procedimentos.....	40
2.3.1 Participantes do Estudo .....	41
2.3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	42
2.4 Apresentação, análise e discussão dos resultados do projeto .....	44
2.4.1 Apresentação do projeto de Intervenção .....	44
2.4.2 Apresentação das atividades mais significativas do projeto de Intervenção	48
2.4.2.1 A importância da amizade .....	48
2.4.2.2 Interações positivas no grupo.....	50
2.4.2.3 Iniciativa social e sentimento de pertença no grupo.....	53
2.4.2.4 Elaboração de Regras sociais .....	54
2.4.2.5 Autorregulação emocional .....	56
2.4.3 Avaliação do projeto .....	60

<b>Considerações finais</b> .....	<b>63</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>67</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>85</b>
Apêndice A – Pedido de autorização dos encarregados de educação para recolha de imagem .....	86
Apêndice B – Cronograma das atividades.....	87
Apêndice C – Planificação da atividade: A lenda de São Martinho.....	88
Apêndice D – A lenda de São Martinho (Continuação), Origami do cavalo e respetiva grelha de avaliação .....	89
Apêndice E – Planificação da atividade: A Maria Castanha.....	91
Apêndice F – Planificação atividade: A planificação do projeto, um jogo cooperativo e respetiva grelha de avaliação .....	92
Apêndice G – Planificação da atividade: ida à horta comunitária e o hino da equipa .....	94
Apêndice H – Planificação atividade: regras de sala .....	95
Apêndice I – Planificação da atividade: Semáforo do Comportamento e a história “Desculpa”.....	96
Apêndice J – Planificação da atividade: Teia da amizade e respetiva grelha de avaliação.....	97
Apêndice K – Planificação da atividade: Guardiões da chama .....	99
Apêndice L– Planificação da atividade: História da Grizela, yoga e pintura e respetiva grelha de avaliação.....	100
Apêndice M – Planificação da atividade: Dança criativa.....	102
Apêndice N – Planificação da atividade: Nós estamos aqui .....	103
Apêndice O – Planificação da atividade: Nós estamos aqui (Continuação) e respetiva grelha de avaliação.....	104
Apêndice P– Planificação da atividade: Jogo digital – O Ecomonstro .....	106
Apêndice Q – Planificação da atividade: Cartão da Autoavaliação do comportamento .....	107
Apêndice R – Planificação da atividade: O inverno do Yoga .....	108
Apêndice S – Planificação da atividade: O semáforo e o cartão do comportamento (novo).....	110
Apêndice T – Planificação da atividade: Fotografias de vivências comuns e respetiva grelha de avaliação (avaliação do projeto) .....	111
Apêndice U – Planificação da atividade: Fotografias de vivencias comuns (Divulgação do projeto) .....	113
Apêndice U – Outros registos fotográficos das atividades no âmbito do projeto....	114
<b>ANEXOS</b> .....	<b>118</b>
Anexo A – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum .....	119
Anexo B – Declaração de Autenticidade .....	120
Anexo C – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum .....	121

**Índice de Tabelas**

Tabela 1 -Evidências .....	16
----------------------------	----

**Índice de Figuras**

Figura 1 - Teia de respostas: Ser amigo é? .....	49
Figura 2 - Realização da atividade, MF a desenhar .....	49
Figura 3 – Realização da atividade, IS a desenhar .....	50
Figura 4 - Realização da atividade, ISS a escolher o amigo para dar o novelo.....	51
Figura 5 - Realização da atividades, algumas crianças a ajudar a estagiária a arrancar ervas.....	53
Figura 6 - Regras da sala da Equipa dos 4 anos. ....	55
Figura 7 - Primeiro semáforo do comportamento .....	58
Figura 8 - Segundo semáforo do comportamento .....	58

**Lista de Abreviaturas**

APA – American Psychiatric Association

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção Geral de Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OCG – Organização Curricular e Programas

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QI – Quociente de Inteligência

UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund

## Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada. A PES I decorreu em contexto de Educação Pré-escolar, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, seguida da PES II que decorreu em contexto 1º Ciclo, com uma turma do 3º ano.

Desde tenra idade admirei os professores que iam cruzando o meu percurso académico, sempre tive um fascínio pelas crianças e pelo “mundo do ensino”. Ingressei para a área da educação, com o propósito de tornar-me educadora de infância, fazer parte de todo o processo de aprendizagem e do crescimento das crianças, de poder ser uma parte interveniente da sua formação enquanto seres únicos. Em busca de concretizar este sonho, fui desafiada a inscrever-me para o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que me possibilitaria ter mais saídas profissionais no futuro, pois incluía a docência para o Ensino Básico.

Devido ao meu interesse em compreender a forma como poderia contribuir para estabelecer alicerces positivos nas relações sociais, baseados na confiança, amor, segurança e autoestima, que, durante a PES na educação pré-escolar, quis promover as competências sociais das crianças observadas.

Assim, durante o estágio, na educação pré-escolar, na fase da observação verifiquei que as crianças tinham dificuldades em interagir umas com as outras, o que resultava em agressões físicas entre elas, algumas tinham dificuldade em gerir emoções e que esta realidade influenciava na forma como lidavam com seus pares. Também verifiquei as crianças eram advertidas por incumprirem as regras impostas pela educadora, sendo que essas mesmas regras não tinham sido negociadas, nem elaboradas com as crianças e eram meramente verbais, ou seja, não eram claras e não estavam afixadas em nenhum placard.

A partir desta constatação optei por sustentar o meu projeto de intervenção na promoção do desenvolvimento das competências sociais nas crianças em educação pré-escolar, e posteriormente, de tornar esse o tema do presente relatório final.

Enquanto futura docente quero ser uma profissional de educação que se interessa pelo desenvolvimento integral das crianças, tanto a nível pessoal como social. Para tal, considero que esta profissão exige uma predisposição de estabelecer uma relação estável e afetiva com cada criança, de modo a conseguir identificar as suas fragilidades e a ajudá-la a ultrapassar as mesmas de forma positiva e construtiva.

Considerarei que ao estabelecer uma relação íntima de afeto, compaixão e empatia, conseguiria contornar qualquer barreira, potencializar atitudes e valores importantes, para promover aprendizagens significativas e socializadoras.

Porque o desenvolvimento interpessoal só avança de forma otimizada se o desenvolvimento intrapessoal estiver suficientemente estável, em outros termos, o desenvolvimento de autoconhecimento e a construção do próprio docente deverá estar firme e bem gerido, de forma a poder disponibilizar-se para apoiar as dissemelhanças dimensões na vida de crianças.

As relações sociais constituem-se um suporte imprescindível para a vida otimizada de qualquer pessoa, se essas relações forem positivas desenvolve emoções correspondentes, contudo se forem negativas poderão existir lacunas difíceis de contornar. Há que saber lidar com todas as relações (positivas e negativas), com todas as pessoas e com diversas circunstâncias, tudo isto, está relacionado com a gestão e inteligência emocional de cada um.

Na infância essas relações e emoções são vividas intensamente, o que conduz a interações sociais inconstantes, baseadas nos interesses comuns. Mas a falta de conseguir ver a perspetiva do outro, nas crianças mais pequenas, origina problemas intrapessoais e interpessoais. Se estas, as crianças, não forem orientadas para que construam interações sociais positivas, serão seletivas nas suas amizades e não conseguiram estabelecer relações com outras crianças que tenham interesses dissemelhantes a elas. Assim, é fundamental a presença e o apoio dos profissionais de educação neste processo de socialização, para que consiga-se o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

No presente relatório final escolhi uma metodologia de natureza qualitativa e de Investigação-ação, porque foi no âmbito do projeto de intervenção em que observei, identifiquei a problemática, intervim de modo a alterá-la.

A identificação da problemática, estava relacionada com a desadequação comportamental, falta de regras claras e ausência de autorregulação emocional. Estas evidências foram o resultado da observação comportamental do grupo, em diferentes

momentos da rotina. Assim, o meu estudo visa demonstrar que é passível promover o desenvolvimento de competências sociais, na educação pré-escolar. De forma a tornar a minha investigação credível fiz uma revisão de literatura, sustentada com autores de referência, no que refere a: competências sociais, desenvolvimento psicossocial na infância, interações sociais, regulação emocional, regulação emocional das crianças na educação pré-escolar e o papel do educador como promotor de competências sociais.

O relatório Final é constituído por duas partes:

- Na parte I – Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se os princípios orientadores e teorias pedagógicas que sustentam a minha prática educativa. Em seguida, é feita uma descrição detalhada dos contextos educativos onde foram realizadas as PES. E finaliza-se com a problematização identificada na PES e que deu origem ao presente estudo.
- Na parte II – Projeto de Intervenção inicia-se com o enquadramento teórico que sustenta a temática escolhida. É de referir que neste ponto, foi feita uma revisão de literatura, considerando quais as teorias, perspetivas e os contributos de autores sobre a temática. De seguida, expõe-se o objeto de estudo da investigação, a metodologia adotada e as técnicas e instrumentos escolhidos para a recolha e tratamento de dados. Depois apresenta-se o projeto de intervenção, as atividades mais significativas do projeto, que vão de encontro aos objetivos da investigação. Para finalizar este capítulo encontra-se a apresentação, análise e discussão de dados e também a avaliação do projeto.

Por último, procede-se às considerações finais de todo o processo investigativo e do percurso académico, bem como sobre o contributo das PES para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, seguindo-se as referências bibliográficas, dos apêndices e anexos pertencentes a esta investigação.

## **Parte I – Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.1. Contextualização da Prática Profissional**

#### **1.1.1. Princípios Orientadores**

Os pressupostos da prática educativa são desenvolvidos por meio da descoberta dos profissionais da educação na aplicação de correntes pedagógicas que consideram mais adequadas ao contexto em que estão inseridos, com base na sua visão de educação e do papel da criança. Deste modo, delimitam estratégias e métodos de organização para potencializar as novas aprendizagens das crianças, numa reflexão contínua e nunca acabada da sua prática educativa.

Nas minhas PES sustentei-me na teoria construtivista, que segundo a teoria de Piaget a aprendizagem é um processo de construção individual, que está subjacente numa interpretação pessoal e única das experiências. Logo, a criança é incentivada a fazer descobertas através da interação espontânea com o meio ambiente e o conhecimento (Piaget, 1994).

Esta teoria preconiza que para cada faixa etária, da criança, existem características próprias relacionadas com o estágio de desenvolvimento em que se encontram, cabe ao docente adequar estratégias e experiências relacionadas com essas mesmas características (Piaget, 1994; Tavares, et., al, 2007).

Também baseei as minhas práticas educativas na teoria Vygostsky que defende que o contexto social influencia o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, o indivíduo desenvolve-se e constrói as suas aprendizagens através do meio em que vive e das interações sociais (Vygostsky, 1994).

Estas duas teorias apesar de serem distintas, sendo que na teoria de Piaget o desenvolvimento da criança está relacionado com as estruturas internas da criança e na teoria de Vygostsky o desenvolvimento está relacionado com relação com o meio, ambas reconhecem a importância das interações para o processo de desenvolvimento (Piaget 1994; Vygostsky,1994).

Pode-se dizer que na educação está subjacente um processo individual e social, de qualquer ser humano no desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e espiritual, na medida de que o indivíduo não se desenvolve sozinho, como depende da interação com os seus pares.

Em ambos os estágios a minha prioridade foi a aprendizagem cooperativa, a participação ativa crianças e as suas vivências, almejando que efetivamente, cada

criança conseguisse desenvolver as suas aprendizagens, ao seu ritmo e sem ter a necessidade de comparação com os outros.

Enquanto estagiária apoiei o desenvolvimento holístico de cada criança e criei um ambiente positivo e facilitador para que as aprendizagens fossem significativas, acreditando firmemente que a função do Educador/professor é oferecer diferentes opções. Estas devem permitir a cada criança ter a liberdade de observar, experimentar e concretizar por intermédio da descoberta permanente, metodologias de trabalho participativo e colaborativo para a aquisição de novos conhecimentos. (Silva, et al., 2016)

Posto isto, considero fundamental reforçar a minha visão de educação e do papel do educador/professor. A educação é um processo em que a criança deve ter um papel ativo e o educador deve ser um mediador, que orienta e estimula a criança, proporciona um ambiente em que a criança se sinta acolhida e que seja promotor do desenvolvimento holístico das crianças. A criança constrói a sua identidade e o seu “eu verdadeiro” através da sua própria experiência, de uma forma natural e não imposta (Rogers, 1997, p.74).

No que concerne aos modelos curriculares estes são constituídos pela visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, da organização do espaço e do tempo na escola. Assim sendo, apesar de não ter seguido nenhum modelo curricular na íntegra nas minhas Práticas Educativas Supervisionadas, estas tiveram a influência do Modelo High Scope e o Movimento da Escola Moderna (Oliveira-Formosinho 2007). Acrescento que na PES I houve uma maior influência na Metodologia de Trabalho de Projeto.

Do modelo High Scope destaco a interação adulto-criança. O adulto recorre a estratégias de interação positiva, tem uma visão de que a criança deve ter um papel participativo, valoriza as competências e habilidades de cada uma, estabelece uma relação com elas, com afetividade e incentiva as brincadeiras (Oliveira-Formosinho 2007).

Baseando-me neste modelo desenvolvi várias estratégias de interação positiva para mediar a resolução de conflitos, como por exemplo: ouvi a versão de cada criança, para que pudessem expressar as suas emoções, com o intuito de as ajudar na gestão das mesmas; promover momentos de diálogo e discussão em grande grupo para que as crianças começassem a respeitar outros pontos de vista, etc. Desta forma proporcionei um ambiente agradável e de apoio.

Para a promoção de novas aprendizagens, potencializei as relações afetivas entre pares e entre os adultos, pois são os educadores que devem ter o papel principal na criação de cenários duradouros que ficarão na memória das crianças, quer em relações otimizadas e equilibradas, quer em situações relacionais e educativas com mais fragilidades (Salgado, 2017).

Neste sentido, em ambos os contextos de estágio considerei imprescindível investir numa relação positiva com as crianças, procurei compreender e respeitar cada uma, na sua individualidade como sendo um ser único e insubstituível. Tendo sempre presente que cada personalidade é uma formação complexa do psiquismo humano, em que estão subjacentes capacidades cognitivas, emocionais, vontades próprias e predisposições (Leontiev, 1978).

O processo de criar uma relação com cada criança foi determinante no planeamento e na implementação de estratégias que respeitaram, não só as características individuais de cada criança, como os interesses, ritmos de aprendizagem diferenciados, a predisposição etc.

Sabendo que há uma diversidade de causas que determinam a personalidade da criança, como por exemplo: o meio socioeconómico, limitações físicas ou cognitivas, famílias monoparentais, entre outros, e conseqüentemente estes fatores externos da criança influenciam o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1994) podemos afirmar que as diferenças encontradas nos diversos ambientes sociais, da criança, promovem uma variedade de aprendizagens e de relações interpessoais, que são essenciais para o processo de desenvolvimento

. Pelo exposto tentei manter-me informada e conhecer, compreender e respeitar os fatores extrínsecos de cada criança, relacionado com o seu meio envolvente. Estas informações eram recolhidas através de diálogos constantes com orientadoras cooperantes. Uma vez que as mesmas, enquanto docentes, já conheciam as crianças, as suas famílias e o ambiente socioafetivo em que estavam inseridas.

Relativamente ao modelo do MEM que pressupõe o princípio da promoção de “valores de cooperação, de respeito, de autonomia, de responsabilidade, de solidariedade e de vida democrática” (Niza, 2013, p.137). A criança é o foco central deste modelo, há respeito pelas diferenças de cada uma, é dada a liberdade, o espaço, conseqüentemente, respeita-se o ritmo do seu desenvolvimento.

Ainda no modelo pressupõe-se que a comunidade formativa e cultural, se envolva e participe em toda a organização, como a reconstrução, recriação e

reprodução de instrumentos de aprendizagem, objetos de cultura, saberes e técnicas por intermédio dos processos de cooperação, de ajuda, de ensino e aprendizagem mútua. (Niza, 2013)

Assim, apostei na participação ativa, das crianças, onde me baseei na cooperação, partilha e na responsabilidade de grande parte processo de aprendizagem. Sendo da minha responsabilidade a elaboração das planificações, a escolha dos recursos materiais necessários, e a gestão do tempo e do espaço.

Mantive uma abordagem flexível, adotei uma postura positiva em relação à inovação e aos objetivos pré-estabelecidos, por mim, em cada contexto de estágio. Também tive uma postura pró-ativa, procurei manter-me informada, adquirir novos conhecimentos, novas técnicas, novas estratégias e métodos que otimizem as minhas práticas pedagógicas.

Considero que consegui garantir um ensino inclusivo, ao englobar todos os intervenientes no processo, de forma a promover junto dos alunos a aprendizagem integradora. Tendo em mente o princípio de que o educador/professor assume o dever de aproveitar toda a diversidade existente, em prol das aprendizagens dos seus alunos, como um recurso e não como fator de discriminação (Tomlinson e Allan, 2002).

Reforçando os princípios e as práticas adotadas, acredito numa pedagogia onde a criança tem um papel ativo e participativo, que seja vista como um ser competente, que a sua motivação para a aprendizagem se rege pelo seu interesse interior na concretização das atividades.

Sou apologista do processo de ensino aprendizagem centrado na criança e não do professor, sendo que este auxilia as crianças para as construções dos seus conhecimentos, no seu quotidiano. E estão subjacentes fatores relacionados com valores da democracia, respeito por todos, igualdade, trabalho colaborativo com as famílias, responsabilidade social, como preconiza Freire (1996):

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender”  
(p.12)

Logo, o objetivo primordial é alcançar aprendizagens em todas as dimensões da criança, através do aprender a aprender, e tendo como ponto de partida as suas experiências e motivações, admitindo as competências e capacidades da mesma. Numa pedagogia participativa, por ter um carácter construtivista, interativo e colaborativo, centrado no papel da criança para a construção do seu próprio conhecimento, com a interação com os seus pares, incluindo a colaboração do educador/ professor (Carneiro, 2016).

Não obstante, considerei igualmente importante os conhecimentos prévios das crianças, valorizando os conhecimentos já adquiridos e deste modo compreendi as fases do desenvolvimento das mesmas. Pude perspetivar o trabalho a desenvolver, sabendo que todos os conhecimentos das crianças surgem de experiências adquiridas, sendo estes um conjunto de ideias formadas a partir do registo dos factos vivenciados. Desta forma, as características e as atitudes individuais de cada sujeito têm uma relação direta com as interações que este constrói com os outros e com o meio (Giusta, 2013).

Especificamente, na PES da educação pré-escolar baseei-me na Metodologia de Trabalho de Projeto, que é considerada como: “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, et. Al, 2012, p.10). Onde o indutor é uma curiosidade, interesse ou necessidade do grupo, que é caracterizado como um problema, que dá origem a um projeto para o resolver.

Deste modo, a partir de uma problematização, cada criança esteve envolvida num projeto sobre uma temática. Ou seja, seguimos uma prática educativa em que a criança teve uma participação ativa na construção do seu conhecimento de si e do mundo, e que consecutivamente promoveu a autoconfiança da criança, o seu sentimento de pertença num grupo e a sua capacidade de participar no seu processo de ensino-aprendizagem. Sem dúvida foi também uma metodologia que potencializou as interações entre as crianças, educador e todo o meio envolvente.

Concluindo, para mim a escola/jardim de infância é um meio “determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e sendo este (desenvolvimento) essencial para o curso posterior da sua vida, é neste ambiente que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo, pois é nele que se adquirem os modelos de aprendizagem e os princípios éticos e morais que premeiam a sociedade” (Borsa, 2007, p. 2). Enquanto futura educadora de infância e professora do Ensino Básico, almejo além de transmitir conhecimentos, contribuir para o desenvolvimento pleno da criança, enquanto ser social, com as suas capacidades e competências, respeitando a

sua individualidade e criar uma relação de afeto e de cumplicidade, respeito e confiança.

## 1.2. Caracterização da Entidade Cooperante

A Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-escolar e a Prática de Ensino Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico emergiram no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, com uma carga horária de 300 horas a ser desenvolvido no contexto correspondente. Ambos, os estágios decorreram na mesma instituição de ensino privado localizado na cidade do Barreiro.

Desde os anos 90, que a instituição referenciada, apresenta serviços de ensino, que sofreram grandes alterações ao longo dos anos. Os mesmos surgiram de um projeto pedagógico de Educação Integrada que visava dar resposta à inexistência deste tipo de escola, direcionada para crianças com problemas auditivos. A instituição alargou a oferta para o 1º Ciclo do Ensino Básico, e graças ao sucesso em termos pedagógicos e das estratégias da Educação pelo real, não só destes alunos (com problemas auditivos), como também para os restantes pois permitiu a evolução gratificante deste estabelecimento de ensino (Projeto educativo da entidade cooperante, 2019/2021, p.4)<sup>1</sup>.

Ao longo dos anos, a instituição procurou dar respostas à procura de vagas, adquirindo uma segunda instalação, também no centro do Barreiro, como espaço provisório para o 1º Ciclo.

Em 1997/98, o Ministério da Educação, atribuiu a autorização provisória de funcionamento com o 2º ciclo, o que permitiu o avanço do projeto de ampliação a construir no parque dos Casquilhos.

Passado 3 anos, alargou a sua oferta pedagógica desde o pré-escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda instalação passou a creche, recebendo crianças desde os 4 meses. Em 2013/2014, a aquisição de um Externato, permitiu a transição dos alunos da Creche e Educação pré-escolar na totalidade e dos alunos do 1º Ciclo gradualmente. E passado 2 anos, nas instalações da Sede, a instituição alargou para 3º Ciclo do

---

<sup>1</sup> Este documento não está indicado nas referências bibliográficas para evitar a identificação da instituição a que se refere.

Ensino Básico, mais especificamente do 10º ano de escolaridade, os restantes anos deste nível de ensino abriram, gradualmente, até ao ano 2017/2018.

Atualmente a instituição apresenta-se em dois polos diferenciados. A sua sede é frequentada por alunos desde o 2º Ciclo Ensino Básico até ao Ensino Secundário e o outro edifício acolhe alunos desde o Berçário até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste último, foi onde eu realizei os meus estágios, na educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição tem como objetivo primordial a qualidade de ensino e a diferenciação da prática pedagógica, focando-se na realização pessoal e social dos seus alunos, e oferece um ambiente equilibrado e estável. Tem a missão de: “proporcionar uma educação de excelência, centrada no desenvolvimento global de cada aluno, num ambiente de realização diária e feliz” (Projeto educativo da instituição cooperante, 2019/2021, p.7 e 8)<sup>2</sup>. No mesmo documento é referido a visão de “Ser uma referência de excelência, criar agentes de mudança e ajudar a alcançar objetivos” (idem) e ainda preconizam um conjunto de valores que orientam a ação diária: “Acreditamos que as atitudes diárias são fundamentais para atingir os planos ou objetivos definidos.” (idem)<sup>3</sup>. Estes valores são reconhecidos por serem os três Cs, Competência, Comprometimento e Confiança.

Assim sendo, a instituição prioriza a educação centrada no aluno e no desenvolvimento da sua personalidade de forma integral, tendo uma pedagogia construtivista que parte do particular para o geral, preparando os seus alunos para uma sociedade global e multicultural em colaboração de toda a comunidade educativa que faz parte integrante deste processo.

É ainda de salientar que na sua prática pedagógica, a Instituição pretende uma educação por excelência e deste modo assume uma atitude de forte motivação para a aprendizagem. Logo, todas as ações pedagógicas têm a intenção de proporcionar e contribuir para um processo de ensino que seja favorecido, potencializado e otimizado.

---

<sup>2</sup> Este documento não está indicado nas referências bibliográficas para evitar a identificação da instituição a que se refere.

<sup>3</sup> idem

### **1.3. Metodologias Utilizadas pelos Cooperantes**

#### **1.3.1. PES I – Educadora Cooperante**

A educadora cooperante, não segue nenhum modelo curricular na íntegra, mas segundo a mesma, considera imprescindível a aprendizagem ativa (High Scope), a aprendizagem cooperativa (Movimento da Escola Moderna), a pedagogia de projeto (Reggio Emilia) e ainda refere que: “vou «beber» um pouco de metodologia de projeto, sigo os interesses das crianças e desenvolvemos projetos em que eles são promotores/impulsionadores” (Nota de campo 1, outubro 2020)<sup>4</sup>.

Deste modo, a organização do espaço é influenciada pelo modelo high scope e Reggio Emilia, a sala da atividade está dividida por áreas que potencializam as múltiplas aprendizagens. A organização do tempo está delimitada por uma rotina diária, mas que possibilita momentos de diálogo, de partilha, de discussões e planeamento conjunto, que coaduna num ambiente harmonioso e afetuoso. Este ambiente é organizado e refletido, tendo como base central a criança e promove o desenvolvimento físico, a comunicação, as competências cognitivas e as interações sociais entre todos os envolvidos. O que favorece o bem-estar individual e coletivo e proporciona à criança a liberdade de expressar, desenvolver a autoconfiança, a autonomia, a responsabilidade e fomenta as interações sociais positivas.

A educadora valoriza a área da expressão artística dando destaque às atividades exploratórias e as produções artísticas das crianças, nomeadamente aos diversos domínios da expressão plástica, seguindo a ideologia de organização espacial de desenvolvimento das “cem linguagens da criança”, na organização do tempo, nas interações educativas e à pedagogia de escuta, o trabalho de projeto, a documentação pedagógica e o trabalho em equipa educativa. (Lino, 2007)

Em trabalho cooperativo com a equipa educativa e com as crianças promove as interações adulto-criança, criança-criança através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que parte de uma problematização dos interesses ou necessidades do grupo. Assim sendo é feita a articulação as diferentes áreas do conhecimento de uma forma organizada, diversificada e coerente, com base nos conhecimentos das crianças, e desafiando-as a adquirir novas aprendizagens, através da pesquisa e descoberta. (Silva et, al. 2016).

Na sua prática educativa prioriza as aprendizagens ativas, como a mesma refere:” defendo o papel essencial da criança na construção da sua autonomia e nas

---

<sup>4</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

aprendizagens significativas, porque assim nada faria sentido” (Nota de campo 2, outubro 2020)<sup>5</sup>.

Assim sendo entende-se que a mesma defende que deve ser reconhecido a capacidade de cada criança de construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, a partir das suas experiências, valorizar os seus saberes e competências singulares, de modo a promover todas as suas potencialidades

### **1.3.2. PES II – Professora Cooperante**

A professora cooperante, em semelhança à educadora cooperante não segue nenhum modelo curricular, mas apresenta princípios idênticos à mesma. Também no 1º ciclo são priorizadas as aprendizagens ativas, significativas e socializadoras.

Durante a PES pode observar diversos momentos de debate e a de partilha de ideias e opiniões. E ao proporcionar estes momentos, a professora vai de encontro aos princípios e valores do Perfil do Aluno à Saída do Ensino, articulando com as áreas do conhecimento, num equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico (Perfil do aluno, 2017).

Por meio de uma prática interdisciplinar, recorre a área do Estudo do Meio como forma de desencadear a abordagem das restantes áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico (Português, Matemática e Expressões), numa perspetiva da sua valorização e contribuindo para efetivas aprendizagens dos alunos. Em conformidade aos documentos orientadores, “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas.” (OCG1ºCEB, 2006:101).

E, ainda neste contexto: as AE de Estudo do Meio estão associadas a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens (DGE).

Deste modo, os conteúdos programáticos são lecionados por temas em que a área do estudo do meio está sempre presente, em simultâneo com obras literárias que são igualmente fulcrais e imprescindíveis, na prática pedagógica da professora. É de salientar que constatei que a valorização do texto poético e do património escrito.

---

<sup>5</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

A Estratégia pedagógica não é centrada nos manuais escolares, mas sim em fichas formativas, material didático (estruturado e não estruturado), o uso das tecnologias de informação e Comunicação e os demais recursos necessários no desenvolvimento do programa. Ou seja, a professora adota uma gestão dos programas aberta e flexível, com base nos interesses e necessidades da turma:

de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros. (OCG1ºCEB, 2006:102).

No que concerne à avaliação formativa, a mesma considera que todo o esforço e dedicação da criança é de valorizar, tanto no trabalho individual como cooperativo em todo o espaço educativo. E, muitas vezes, recorre às questões de aula que são realizadas individualmente, que não tem classificação quantitativa, mas sim feedback.

Desta forma tem a perceção de quais são os alunos que dominam o conteúdo e quais os que apresentam dificuldades. Partindo deste princípio para refletir, investigar, organizar e orientar a sua prática de modo a dar resposta às necessidades dos seus alunos, reforçar ou alterar estratégias e planificar as suas aulas para potencializar o seu trabalho e promover a aprendizagens de todos.

Para a avaliação sumativa assume a criação das fichas sumativas, que têm uma organização e apresentação cuidada e personalizada, com carácter atrativo e motivador, simplificado e bastante objetivo.

A professora cooperante, preocupa-se não só com o resultado (quantitativo) mas também se preocupa bastante com o processo e com a qualidade com que cada aluno constrói o conhecimento. Logo, no decorrer das aulas, adota uma postura de questionadora e investigativa, apresenta uma capacidade adaptativa para explicar o conteúdo de várias formas, relacionando com exemplos concretos do dia a dia.

## 1.4. Caracterização dos grupos

### 1.4.1. PES I – Educação Pré-escolar

O grupo de estágio do contexto pré-escolar é composto por vinte crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, sendo que uma criança apresenta Necessidades Educativas Específicas, quatro frequentam a terapia da fala e uma que apresenta manifestações comportamentais desadequadas, em diferentes momentos da rotina.

Este grupo tem idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade e já frequentavam a instituição no ano anterior e a maioria (dezoito) têm irmãos que frequentam o colégio.

É um grupo com famílias muito participativas, dentro da classe média e média alta. As crianças têm também muito apoio dos familiares, principalmente dos avós. Este acompanhamento e o contributo por parte das famílias é determinante para a construção de uma relação positiva entre criança e os adultos que convive no seio educativo. Pois, é nesta fase da vida da criança que os indivíduos que cuidam delas, ganham uma nova importância e são fontes de referência e de orientação.

A vinculação com os profissionais de educação, torna-se semelhante à vinculação que as crianças têm com os seus familiares, na medida que as crianças procuram conforto e apoio. Essa orientação emocional vem acompanhada de ““(…) benefícios cognitivos; estas crianças são mais atentas e, portanto, aprendem melhor (...)” (Goleman, 1997, p. 214).

Em relação ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial, o grupo apresenta características específicas das suas faixas etárias. Em conformidade com a teoria Cognitivista de Jean Piaget, o grupo encontra-se no estágio intuitivo ou Pré-operatório (2 aos 7 anos), onde há um significativo avanço no desenvolvimento, pois é quando a criança desenvolve a linguagem e por consequência a criança socializa-se mais (Piaget 1994; Tavares et. al, 2007).

Este estágio de desenvolvimento predomina aspetos relacionados com o pensamento simbólico e o egocentrismo intelectual. Portanto, a criança ainda é egocêntrica, não conseguindo se colocar abstratamente no ponto de vista dos seus pares e considera o mundo segundo a sua perspectiva, “criado por si” (Tavares, et. al, 2007, p.53).

A criança possui o pensamento intuitivo que considera como imediata, deixa-se levar pela aparência sem relacionar os fatos e parte do particular para o geral. A

mesma tende a fazer julgamentos, ditar juízos de valor, sem que tenha consciência mental elaborada. Logo, a criança só tem em consideração as questões visuais e tem o pensamento intuitivo baseado na percepção (Beard, 1978; Chiarottino, 1972).

É de salientar que Tavares, et al., (2007) defendem que nesta faixa etária, há um avanço significativo no desenvolvimento social das crianças, pois é neste período que existe confronto emocional, e é frequente o desenvolvimento dos sentimentos de autonomia e independência.

Esta fase de desenvolvimento das crianças é determinante para o início do processo de gestão e resolução de conflitos psicossociais, quando estes apresentam fragilidades poderão se alastrar para o futuro, e conseqüentemente as crianças terão dificuldades para resolver os mesmos (Tavares et, al. 2007).

É ainda de referir que este grupo, no ano antecedente, nomeadamente de março de 2020 a Julho de 2020 esteve confinado devido à Pandemia covid-19, o que veio acentuar características do foro psicossocial, típicas desta faixa etária. Com base nas observações realizadas, no início do estágio, destaco o egocentrismo que trouxe influências em termos sociais, pois as crianças estiveram privadas dos contactos com a comunidade educativa e com os seus pares.

Segundo Henrietta Fore, directora executiva da UNICEF: “a educação infantil constrói uma base sobre a qual todos os aspectos do desenvolvimento infantil dependem.” Com a pandemia, “essa base está sob séria ameaça.” (Onu News 2002, s/p), sendo que nestas idades, constrói-se as bases indispensáveis no desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais.

Logo, apesar da maioria das crianças conseguirem brincar com os colegas e participarem em atividades de pequeno e grande grupo, evidencia-se diversos conflitos intrapessoais, como por exemplo baixa autoestima, falta de confiança nas suas capacidades, como por exemplo: “Não consigo”, “ninguém não é meu amigo” “ninguém não gosta de mim” (Notas de campo 3, outubro 2020)<sup>6</sup>. Em outras situações em que não era verbalizado, mas que a expressão corporal, de algumas crianças, demonstrava um certo desconforto, quando era solicitado que executassem uma tarefa nova, a expressão facial alterava-se e em alguns casos a criança começava a chorar. E também nos conflitos interpessoais, nomeadamente, no que se refere ao respeito nas interações sociais e a capacidade de colocar-se no lugar do outro, etc. e

---

<sup>6</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

por consequente estas evidencias prejudicavam o bem-estar individual e coletivo. De seguida apresento algumas evidências na tabela 1:

Tabela 1 -Evidências

1º Evidência	Depois de um momento, de atividade livre, a Educadora solicita que o grupo arrume a sala para passar para a atividade seguinte. Todos as crianças continuam a brincar, sem responder e sem cumprir o que estava a ser pedido. Após repetir várias vezes o mesmo pedido, mas sem sucesso, a assistente operacional e a educadora dirigem-se a cada criança, aleatoriamente, e começam a retirar os objetos, chamando a atenção das crianças para o cumprimento de ordens (Nota de campo 4, outubro 2020) <sup>7</sup> .
2º Evidência	Ao pedir que as crianças façam uma fila à porta da sala, as crianças correm e empurram-se umas as outras. O H.C. empurra o F.V., que chora compulsivamente. Educadora: H.C. não viste que empurraste o teu colega? H.C.: Mas eu cheguei primeiro e ele passou-me à frente. A educadora ajuda o F.V a levantar-se, repreende os dois e ordena que os dois fiquem no fim da fila. Ambos choram e o H.C. afasta-se do grupo (Nota de Campo 5, outubro 2020) <sup>8</sup>
3º Evidencia	Durante a brincadeira livre, a I.S. está a brincar com legos. O S.T. dirige-se a ela e destrui a sua construção. A I.S. grita e o S.T. agride a colega que começa a chorar. A assistente operacional intervém e o S.T. recusa-se a pedir desculpa, alegando que estava na hora de arrumar. Depois de ficar sentado um determinado período de tempo, levanta-se e vai brincar. (Nota de Campo 6, outubro 2020) <sup>9</sup> .

Esta constatação, referida, deu origem ao projeto de intervenção implementado por mim, que tinha como objetivo promover as competências sociais de forma a promover o bem-estar de todos os intervenientes.

Todavia, é um grupo bastante particular com rotinas tanto na parte da manhã como na parte da tarde, estando sempre em atividade, seja ela direcionada ou livre. Sendo que as orientadas são: atividades de sala, inglês, Dança, Música, Natação e Ginástica e ainda se junta a esta oferta as atividades extracurriculares como o ballet,

<sup>7</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem.

Judo e Piano. É de referir que das 12 meninas, 11 frequentam ballet mas são divididas em pequenos grupos, 6 das meninas têm às segundas-feiras e às quartas-feiras e 5 têm às terças-feiras e quintas-feiras e 5 meninos frequentam o judo.

Assim, em relação ao desenvolvimento físico, as crianças são beneficiadas pelas aulas da educação física e de natação, ambas contempladas no horário do grupo, tendo uma duração de cerca de uma hora semanal cada uma, e sendo lecionadas por uma docente especializada na área do desporto. Para complementar esta oferta, e com um carácter opcional, existem crianças que frequentam as aulas extracurriculares do ballet e judo, como referenciado anteriormente, e para cada uma existe um professor especializado. E ainda é de reforçar, que nas brincadeiras livres, tanto em contexto de sala de aula, como no exterior potencializam o desenvolvimento de aquisições físicas.

No que concerne ao desenvolvimento e aquisições das restantes áreas do conhecimento, no Domínio da Linguagem Oral, a maioria apresenta um vocabulário perceptível e um conhecimento considerável no que se refere às estruturas frásicas e das regras gerais de concordância.

Saliento que as crianças que frequentam as sessões de terapia da fala, conseguem comunicar-se razoavelmente bem, na medida que é perceptível a mensagem que transmitem, embora apresentem dificuldades na articulação de determinados sons e frequentemente omitirem sílabas e/ou grupos consonânticos.

A criança que apresenta necessidades educativas específicas tem um atraso significativo na linguagem, sendo a mesma similar à Perturbação do Espectro de Autismo. Logo, o desenvolvimento linguístico seguindo a APA (2013) é característico que “A linguagem que existe é muitas vezes unilateral, deficiente em reciprocidade social e usada mais para pedir ou rotular do que para comentar, partilhar sentimentos ou conversar” (APA, 2013, p. 61), ou seja, recorre à linguagem, maioritariamente para expressar uma necessidade, no que concerne a interação social.

Contudo é uma criança que tem um gosto particular pela música, o que consequentemente permite que consiga memorizar a letra completa de uma ou mais músicas do seu interesse.

Também é capaz de produzir um leque de vocabulário num determinado contexto da sua área de preferência. Este facto verifica-se devido ao tipo de inteligência, onde existe uma grande variação nos indivíduos com PEA, pode variar desde uma perturbação intelectual profunda até capacidades intelectuais superiores.

Ortiz, (2005) concluiu que aproximadamente 30% das pessoas com autismo apresentam uma inteligência superior, com um QI cima dos 70.

Por norma, os indivíduos com autismo têm melhores capacidades não-verbais do que verbais e apresentam elevadas capacidades numa área específica como por exemplo a música ou a memória visual. Devido a todas estas características, antigamente, eram consideradas como “sábios tolos” (Ortiz, 2004, p. 144).

A criança que apresenta comportamentos desajustados, demonstra fragilidades de: cumprir regras básicas; estabelecer um diálogo coerente com os outros; realizar pedidos curtos (fora do seu interesse); agir de forma aceitável quando contrariado, recorrendo a agressões físicas, como forma de demonstrar o desagrado; manter-se no mesmo espaço físico que o grupo (esta fragilidade foi diluindo ao longo do estágio, como por exemplo o aluno ao ver uma porta aberta já conseguia manter-se na sala de atividades); acompanhar o grupo na deslocação dos diferentes espaços escolares, sem que um adulto o orienta-se, algumas vezes nestes casos o aluno começava a correr, afastando-se do grupo e mesmo ao ser chamado, pela educadora ou pela assistente operacional, continuava a correr e mesmo advertido mantinha os mesmos comportamentos (até ao fim do projeto, este comportamento ainda era identificado).

Em relação às particularidades de desenvolvimento desse aluno, nível linguístico apresenta situações similares à criança descrita anteriormente, tem vocabulário muito próprio e dentro da sua área de preferência, um uso muito repetitivo da linguagem e uma linguagem distinta muitas vezes difícil de compreender.

Relativamente ao grupo em geral, no que se refere ao Domínio Abordagem à Escrita, a maioria das crianças consegue escrever o seu primeiro nome de forma observável, à exclusão das duas crianças referenciadas anteriormente. Mais de metade do grupo já adquiriu com destreza, o movimento de pinça.

No domínio da matemática, as crianças têm um desenvolvimento considerável, quer a nível do sentido e noção do número, quantidades, sequências, padrões, correspondências e dimensões. Quanto à representação do número, conseguem representar até ao número quatro, sendo que estes domínios, são uma constante no dia a dia da criança, quer em jogos, atividades da sala, brincadeiras no recreio etc.

No que se refere ao domínio do conhecimento do mundo, apresentam aptidões e competências dentro do espectável, tendo noções básicas da metodologia científica, as crianças questionam, debatem, colocam hipóteses e procuram respostas, experimentam, recolhem informações e chegam em conjunto a conclusões. E apesar

de não terem um computador na sala, as crianças trazem pesquisas de casa e pesquisam na escola através de idas à biblioteca e dos livros que a educadora põe ao dispor, com a ajuda dos adultos da sala.

#### **1.4.2. PES II – Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Em contexto da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido com uma turma do terceiro ano, composta por vinte e cinco alunos, treze do género feminino e doze do género masculino.

Este é um grupo bastante heterogéneo, quer no que concerne à aprendizagem, quer aos comportamentos, apresentando necessidades e características específicas, bastante diversificadas.

O grupo recebeu no presente ano letivo dois elementos femininos e um elemento masculino, que se encontravam bem enquadrados na turma. Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que tem nacionalidade americana.

Segundo a informação recolhida junto da professora cooperante, a média da idade dos alunos é de oito anos, havendo alguns elementos que já têm nove anos.

A turma apresenta dezanove alunos com irmãos, e seis que são filhos únicos. Dezasseis alunos que vivem com os pais (famílias nucleares) e nove em guarda partilhada, tendo dias da semana em que vivem na casa dos dois progenitores (famílias monoparentais).

No que concerne a saúde, dois alunos apresentam dificuldades ao nível da audição, três com dificuldades ao nível da visão e um com dificuldades de linguagem.

Em relação a dificuldades de aprendizagens, destacam-se três alunos. Uma das crianças está a ser acompanhada por uma equipa multidisciplinar interna e externa, usufrui de terapia da fala, educação especial e acompanhamento psicológico, duas vezes por semana e com a equipa externa continua a realizar avaliações. A aluna tem perturbação da linguagem, dispraxia, disfunção no processamento auditivo e hipertensão intracraniana.

Um dos alunos que foi avaliado, tem um diagnóstico de défice de atenção e hiperatividade. É acompanhado pela psicóloga e também pela professora de educação especial, ambas realizam duas sessões por semana com o aluno.

Existe mais um caso de um aluno, que apresenta alguns comportamentos desajustados, impulsivos, tendo algumas manifestações comportamentais e do desenvolvimento relacionadas com as características do espectro do autismo, já identificadas nos cinco anos. Este aluno é acompanhado por uma equipa multidisciplinar fora do colégio.

Além destes alunos, outros alunos (seis) estão a ser acompanhados por psicólogas, e outros que apresentam problemáticas do foro emocional que são uma preocupação constante para a titular da turma.

Ao nível comportamental a turma tem dois elementos desestabilizadores que representam algumas preocupações, pois perturbam constantemente as aulas, tem atitudes provocatórias e estão em constante desafio ao adulto.

É notável uma imaturidade da turma face aos desafios da vida, do dia a dia, na relação com o outro. São crianças que apelam muito à atenção do adulto, querendo a disponibilidade deste apenas para si e não conseguindo partilhá-la com o restante grupo, logo, o egocentrismo é evidente, assim como a pouca empatia pelo outro.

Consequentemente, são muito conflituosos havendo muitas queixas por parte dos alunos em relação aos colegas e por parte de outros profissionais de educação: professores de outras áreas, como a docente da Inglês que declara que é complicado trabalhar com esta turma; e por parte de assistentes operacionais responsáveis por determinados momentos da rotina da turma, ex. hora do almoço, recreios etc.

Segundo a teoria construtivista de Piaget, as crianças da turma encontram-se no estágio operações concretas, que compreende idades dos seis - sete aos onze e doze anos. Nesta fase do desenvolvimento das crianças, estas tendem a ser menos egocêntricas, menos intuitivas e capacitam-se de operações mentais. Ou seja, conseguem organizar os seus pensamentos em conjuntos de estruturas mais complexas (Tavares, et., al, 2007).

No que concerne ao interesse e empenho académico, de modo generalizado, é uma turma participativa, disposta a cumprir os desafios que lhes são propostos, e em partilhar as suas experiências e opiniões. Se por um lado esta realidade permite que os conteúdos sejam abordados e debatidos, por outro, as partilhas nem sempre são as mais contextualizadas e há uma tendência para destabilizar a aula, por parte de algumas crianças. Deste modo é necessário estabelecer limites e gerir o tempo dado para as partilhas, diálogos e debates.

Todavia é uma turma dinâmica e ativa que procura cumprir objetivos estabelecidos, sejam estes individuais ou coletivos. Também são recetivos e demonstram interesse na aquisição de novos conteúdos e de outras metodologias pedagógicas

Enquanto estagiária, interessei-me por compreender e conhecer a turma num modo individual e constatei que a maioria tem gostos e preferências relacionadas com a Era Digital. O passatempo a que recorrem mais são jogos digitais e redes sociais (tiktok, Youtube etc). As profissões de futuro que mais lhes interessam são youtubers e influenciadores digitais.

### **1.5. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada e o seu contributo para a problematização da Questão de Partida de estudo**

Em contexto das Práticas de Ensino Supervisionada, ainda em período de observação deparei-me com necessidades dos grupos, tanto na PES I como na PES II relacionadas com a área da Formação Pessoal e Social. Nomeadamente, a nível comportamental e de socialização, o que considero que são fatores determinantes para o processo ensino-aprendizagem otimizado, quer individual quer coletivo.

Estas realidades coincidiam com o meu interesse pessoal e profissional, no âmbito de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança que encontrei. Deste modo, considerei oportuno, em ambos os contextos de estágios, começar a pôr em prática os meus interesses enquanto futura educadora/professora.

A prática de Ensino Supervisionada em contexto pré-escolar centrou-se no desenvolvimento do projeto de Intervenção, intitulado por “Todos nós juntos, somos um só”, e que teve como objetivo geral dar resposta à problemática encontrada, no comportamento e nas interações sociais, no grupo de crianças em educação pré-escolar. Estes problemas estavam relacionados com dificuldades na regulação de emoções, existência de conflitos, e em situações pontuais, evidenciava-se o sentimento de exclusão por parte de algumas crianças.

Contudo, constatei que tanto a educadora cooperante, como a assistente operacional, não promoviam a resolução dos problemas por parte das crianças, pelo contrário assumiam essa responsabilidade. Mas, esta estratégia de tentar resolver os problemas não apresentava sucesso, uma vez que, não havia alteração comportamental, por parte das crianças, e os problemas mantinham-se constantes.

Em situações de conflitos físicos, a maioria das vezes não eram ouvidas as versões e as crianças envolvidas eram inibidas de brincar e ficavam de “castigo”, num canto da sala com o intuito de refletirem sobre o seu comportamento.

No entanto, verifiquei que quando estavam no canto da “reflexão” as crianças continuavam a brincar, era evidente que as crianças não demonstravam a capacidade de refletirem sozinhas e concluírem que os comportamentos não eram benéficos, o que é comum nestas faixas etárias por falta de maturidade.

Também em situações que demonstravam algumas frustrações e algum sentimento de exclusão, eram desvalorizados e era dito “Vai brincar”, ou “Diz aos amigos para brincarem contigo” ou “Brinca com outros amigos”. As crianças do grupo não eram ouvidas em todas estas situações, não falavam das suas emoções e não tinham uma mediação para desenvolverem estratégias para a resolução de conflitos. Logo, os comportamentos eram repetitivos, sistemáticos e constantes (Notas de campo 7, outubro 2020)<sup>10</sup>.

Deste modo, tive o privilégio de desenvolver um projeto, em cima referenciado com base na metodologia de trabalho de projeto, que apesar de ter partido de uma necessidade do grupo, as crianças puderam ter uma voz ativa e participativa, não só no que se referia ao desenvolvimento cognitivo, mas também as suas emoções, atitudes, comportamentos, disposições, relações e sentimento de pertença no grupo.

No decorrer deste projeto de intervenção, considero que o trabalho cooperativo com a educadora foi imprescindível para a minha evolução profissional e para que os pudesse efetivar uma ação pedagógica responsável, ciente e frutífera. A mesma desafiou-me várias vezes a refletir sobre a prática, a pesquisar respostas para as problemáticas encontradas e o projeto foi sendo desenvolvido em total parceria, onde o papel da assistente operacional também foi determinante.

Em relação ao meu desenvolvimento profissional, quanto mais me envolvia no projeto, mais tinha curiosidade e interesse em compreender e aprofundar o meu conhecimento, e dotar-me de instrumentos que comprovassem efetivamente como promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças na educação pré-escolar e que conseqüentemente deu o resultado para esta investigação.

Todavia, sendo um mestrado que engloba o 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da PES II foi desenvolvido um projeto de intervenção, com base numa necessidade da turma relacionada com a socialização. Neste caso, o projeto

---

<sup>10</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

denominava-se como “A cuidar das Interações”, que tinha como objetivo promover valores que contribuíssem para interações sociais positivas.

No decorrer de toda a prática pedagógica esteve subjacente uma fundamentação teórica e profundas reflexões pessoais que eram resultado, não só da ação educativa, mas também fruto da orientação e da unidade curricular da docente da PESII e da interação estabelecida com a Orientadora Cooperante, o que fomentou o meu interesse pelas questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social das crianças desde tenra idade.

Este interesse também se justifica por ser uma turma, que a nível de interações sociais, estabeleceu relações desde muito cedo. É de salientar que 5 alunos frequentam o colégio desde a sala do berçário e o grupo foi ganhando a maioria dos alunos até à saída da educação pré-escolar, ou seja, a turma transitou para o 1º Ciclo com 18 alunos que já mantinham uma relação antecedente.

Apesar de existirem relações de amizade bastante firmes e saudáveis, por outro lado as inimizades existentes são abundantemente enraizadas e difíceis de gerir e modificar. O que leva a considerar, que existem lacunas no que concerne ao desenvolvimento de competências social que deviam ter sido colmatadas desde o educação pré-escolar, nomeadamente no cumprimento de regras e normas sociais, e o respeito pelo próximo.

Em conclusão conferi que na educação pré-escolar as crianças passam pela fase mais importante da socialização, que iniciam os relacionamentos interpessoais e adquirem as regras e normas sociais. Também é nesta fase que elas passam pelas primeiras pressões sociais, conflitos interpessoais e emergem emoções e sentimentos bastantes fortes.

Assim, desde cedo é imprescindível uma oferta de ferramentas às crianças para capacitá-las a lidar com as suas emoções e frustrações intrínsecas às socializações e a construção de novas relações sociais. A comunidade educativa e familiar deve mediar a construção de aspetos relacionados com a auto-confiança e auto-estima, para que a criança tenha um papel ativo e consciente na superação de obstáculos e desafios que encontra na sua vida social e pessoal (Tavares. et al., 2007).

A desvalorização das emoções e sentimentos, e a falta de promover ferramentas para a resolução de conflitos por parte das crianças, detetados numa primeira fase na PES I, bem como a preocupação e inquietude, identificadas tanto por mim, como pela professora cooperante da PES II, de fatores relacionados com a

regulação de emoções, interações sociais, e regras sociais, constituem fatos determinantes, para sustentar o meu interesse em aprofundar o meu conhecimento, compreender e defender como promover o desenvolvimento das competências sociais, na Educação Pré-escolar.

## **Parte II – Projeto de intervenção**

### **2.1 Enquadramento teórico - definição e conceitos**

Este capítulo constitui-se imprescindível para a investigação realizada, porque é nele que consta a revisão de literatura efetuada para a elaboração do mesmo. Nomeadamente, o conceito de competências sociais, as teorias de autores sobre o desenvolvimento psicossocial das crianças na infância, a definição de regulação emocional, a regulação emocional nas crianças na Educação Pré-Escolar e por fim o papel do educador como promotor de competências sociais.

#### **2.1.1 Competências sociais**

O conceito de competências sociais é bastante abrangente, sendo utilizado para descrever o comportamento social, a sua utilização, a compreensão de aptidões sociais e a aceitação social. É comum associar este conceito como sinónimo de aptidão social, mas na realidade o conceito de competências sociais integra o conceito de aptidão social e o conceito de comportamento adaptado (Lemos & Meneses, 2002; Loureiro, 2011).

O conceito de aptidão social está relacionado com um conceito descritivo que engloba um conjunto de respostas verbais e não verbais que são influenciadas pela perceção e a resposta do outro, numa determinada interação social. Por sua vez, estas respostas demonstram a capacidade de efetuar determinados comportamentos sociais e conseqüentemente alcançar a competência social. Um indivíduo apresenta um comportamento social otimizado, quando é capaz de tomar iniciativa e manter conversas, de um para um, ou em grupo, expressar opiniões, sentimentos e emoções, reconhecer e defender direitos, pedir ou recusar pedidos, aceitar e respeitar regras (Loureiro, 2011; Silva, 2002).

É ainda de reforçar que, embora um indivíduo apresente um conjunto de aptidões sociais aceites pode não ser capaz de desempenhar um papel social competente. Este facto verifica-se porque existe uma ambiguidade na definição universalmente aceite de competências sociais, dado à diversidade de culturas em que cada uma, delinea padrões adequados na interação e sentimentos entre indivíduos dessa mesma cultura, ou seja, têm normas sociais entre adultos, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, que são condicionados pelas suas culturas (Katz & McClellan 1996).

Segundo a revisão de literatura muitos autores consideram a competência social como sendo um conceito avaliativo, que qualifica o nível de proficiência dos

comportamentos como são efetuados, adequados e coerentes na dimensão pessoal e social. Também consideram multidimensional, com diferentes componentes interativas, especificamente, interações sociais positivas, cognição social adequada à idade, inexistência de problemas comportamentais e aptidões sociais eficientes (Del Prette & Del Prette, 2010; Del Prette & Del Prette 2015; Loureiro, 2011).

Em suma, as competências sociais podem ser definidas como sendo um conjunto de comportamentos que um indivíduo demonstra a nível interpessoal, de sentimentos, de desejos, de opiniões, de respeito pelos outros, ou seja, capacidades sociais positivas, adquiridas pelo indivíduo nas suas relações com os outros. Naturalmente, estas capacidades permitem uma boa adaptação nos diferentes contextos sociais e na aceitação da parte dos pares. Logo, a competência social permite que a criança consiga lidar com diferentes contextos e transformações sociais, com uma boa regulação comportamental e de uma forma otimizada (Moreira, 2004).

Na mesma linha de pensamento foram definidas quatro componentes que constituem a competência social, sendo estas: as relações positivas com os pares, os conhecimentos apropriados à idade, a inexistência de comportamentos considerados socialmente desadequados e a existência de skills ou habilidades sociais eficazes (Lopes, et. al 2006).

Acrescentou-se posteriormente, a componente da iniciativa social e o controlo comportamental, sendo que a iniciativa social, é caracterizada como aptidão para encetar e manter atividades (relações) sociais, nomeadamente em situações de mudança. E o comportamento está relacionado com a capacidade de autorregulação de modo a modelar a reação comportamental e emocional, sem alterar a adequação social aos contextos e situações no dia a dia, o que contribui para a harmonia e bem-estar da criança e do grupo (Gomes, 2008).

Sendo um estudo investigativo sobre as competências sociais, em os participantes do estudo são as crianças dos três e quatro anos é importante compreender quais as características do desenvolvimento a nível psicossocial na fase da infância.

### 2.1.2 Desenvolvimento psicossocial na Infância

Erik Erikson, na sua teoria, defende que o desenvolvimento psicológico da criança ocorre devido a interação entre o indivíduo e o ambiente. Esta teoria surgiu pela interrogação do processo de desenvolvimento da identidade e agrupa oito fases do desenvolvimento humano. Para cada fase existe uma dimensão bipolar específica do desenvolvimento psicológico e a forma de resolução com eficácia de cada crise bipolar, que determina se o processo de crescimento é ou não saudável. Assim, as crianças dos anos dois aos três encontram-se no estágio da “autonomia vs vergonha” e as crianças dos quatro aos seis anos encontram-se no estágio “iniciativa vs culpa” (Erikson, 1976; Sprinthall & Collins, 1999).

Na faixa etária dos dois aos três anos, o estágio “autonomia vs vergonha” está relacionado com a vontade, ou seja, a criança já passou pelo período de amadurecimento físico e sente a necessidade de ser autónoma. O desenvolvimento da linguagem é um fator determinante para o sentimento de autonomia da criança, pois a criança já é capaz de comunicar as suas vontades. Também, começa a apropriar-se intencionalmente das coisas para analisar e experimentar através do jogo de imitação, e naturalmente a impor as suas vontades, e a querer tudo à sua maneira (Erikson, 1976; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Seguidamente, o estágio “iniciativa vs culpa” está relacionado com a finalidade, onde a criança demarca de forma mais acentuada a sua identidade pessoal. A criança faz comparações e desperta uma curiosidade particular para diferenças da idade e do sexo. Começa a compreender a possibilidade de futuros papéis, distinguindo os verdadeiros e dignos dos imaginários e associando-se na sua própria idade (Erikson, 1976; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Todavia, na teoria de Selman, o desenvolvimento psicossocial é preconizado que a existência de uma compreensão mais desenvolvida, do indivíduo sobre si e sobre as outras pessoas. Portanto, desenvolveu estádios intermediários da Tomada de Perspetiva Social que foram baseadas na teoria de Piaget e Kohlberg. Neste sentido, definiu níveis onde centrou a sua consideração na forma de pensar da criança e na sua perspetiva em relação ao outro e no decorrer desses níveis há variações entre os conceitos sobre as pessoas e sobre as relações entre elas (Fontes, 2004; Spinthall & Collins, 1999).

Deste modo, a criança na idade compreendida entre os três e os quatro anos encontra-se no nível 0, intitulado por “indiferenciado e egocêntrico”. A mesma não

consegue distinguir as características físicas e psicológicas dos outros e naturalmente confunde ações e sentimentos, tendo a incapacidade de compreender que outra pessoa interprete uma situação diferenciada da sua (Fontes, 2004; Lino, 1996).

Contudo, Selman, no desenvolvimento da Tomada de Perspetiva Social verificou que existia uma lacuna relacionada com a forma como a criança agia de fato em situações objetivas no seu quotidiano, por isso criou o conceito de Estratégias de Negociação Interpessoal. Deste modo, a criança dos três aos quatro anos, neste novo conceito, encontra-se igualmente no nível 0, pois recorre a estratégias físicas e age por impulso. Segundo esta teoria, a criança apresenta dificuldades em distinguir a sua perspetiva da do outro e também, ações e sentimentos (Fontes, 2004; Lino, 1996).

Embora a criança possa ter iniciativa, nas suas ações, e consiga personificar coisas e animais do seu quotidiano, não consegue se colocar no lugar do outro e tende a basear as suas reações na sua perceção imediata. Por conseguinte, recorre ao jogo simbólico no ato do brincar, o que faz com que os adultos do meio familiar e escolar assumem um papel muito importante, por serem mediadores para que a criança tenha experiências de atividades na dimensão da fantasia. Pois podem favorecer a aprendizagem de relacionar uma imagem ou representação a uma vontade ou um desejo. Esta capacidade de elaborar representações mentais de relação, e futuramente de outras coisas, levará à origem de pensamentos mais elaborados (Brazelton & Greenspan, 2002).

Em suma, na teoria de Erickson as crianças destas idades tendem a reafirmar a sua identidade pessoal e, na teoria de Selman tendem a ser egocêntricas e com dificuldades de se colocar na perspetiva do outro. Todavia, sabendo que o ambiente e o meio são determinantes, acredito que com uma intervenção precoce poderá contribuir para que as crianças ultrapassem estes estádios de desenvolvimento de uma forma eficaz, ao promover uma base sólida de independência, ao estimular a autoestima, a autoconfiança, oferecer estratégias para lidar com as emoções negativas, como a frustração e potencializar interações sociais positivas. Posto isto, considero pertinente aprofundar as interações sociais entre as crianças, dada a sua relevância (Erikson, 1976; Fontes, 2004).

O desenvolvimento social da criança diz respeito às capacidades que a criança vai desenvolvendo nas interações sociais e está relacionado com os padrões de sentimentos, atitudes e conceitos que as crianças exteriorizam com as outras pessoas. Os mesmos para serem positivos, normalmente, devem ser determinados pela

capacidade de comunicar, cooperar, exprimir vontades e preferências, fundamentar as suas ações, honrar compromissos e demonstrar empatia (Schaffer, 1999).

Se por um lado as relações positivas determinam o bem-estar das crianças, por outro as negativas têm precursões que levam as mesmas a ter dificuldades em vários aspetos. É ainda de salientar, o papel fundamental, que as relações sociais têm ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança, pois fragilidades no desenvolvimento de competências sociais pode corresponder a um obstáculo na adaptação social, em outros termos, a capacidade de ter iniciativa para estabelecer e manter relações recíprocas com os seus pares influenciará o futuro social da criança (Schaffer, 1999; Portugal, 1998 ; Katz & McClellan, 1996).

Atualmente, na sociedade contemporânea o contacto das crianças com os seus pares está se a iniciar muito cedo, esta realidade está relacionada com o meio familiar, pois é muito comum que a mãe tenha um trabalho fixo e não havendo a possibilidade de a criança ter outro cuidador no meio familiar, ingressa bastante cedo para o meio educativo e conseqüentemente, a criar relações de amizade nesse contexto.

Nos primeiros anos da vida da criança, ela começa a desenvolver dois tipos de relações: uma de amizade e outra de aceitação dos seus pares. As relações de amizade são como relações de um para um (pares), onde partilham preferências, prazeres mútuos e desenvolvem uma interação otimizada. A aceitação pelos pares é definida como nível de simpatia que a criança desencadeia nos membros de um determinado grupo social. (Ladd & Coleman, 2002)

A origem das relações de amizades está diretamente relacionada com interesses em comum, por volta dos três anos a criança ao conhecer os seus pares, através da interação, consegue entender os comportamentos sociais, as competências e as características pessoais dos outros. E se por um lado, estas relações podem crescer e manter-se fortes pelos interesses em comum, por outro lado pode o inverso pode diminuir o interesse (Cordeiro, 2006).

É de salientar, que a socialização das crianças é fomentada quando estas se sentem confortáveis com os seus pares, visto que tensões podem originar dificuldades em formar novas relações e, conseqüentemente, dificultar na adaptação nos contextos onde se encontram. Ou seja, em ambientes sociais onde a criança se sinta aceite pelos seus pares produz sentimentos de autoconfiança, segurança e de iniciativa (Boivin, 2011).

Assim sendo, a relação e a aceitação pelos seus pares são uma base para o desenvolvimento de aptidões sociais, de conhecimento social, de comunicação e de comportamentos socialmente aceites. Por sua vez, a aprendizagem de aptidões sociais ocorre na infância através de três processos: modelagem, definição de regras e recurso a consequências, reforço e punição que normalmente são administrados pelos agentes educativos, como pais e educadores (Freitas & Del Prette, 2010).

No que concerne as emoções, estas exercem um papel indispensável para o êxito da vida social de qualquer indivíduo, visto que todos têm a capacidade crescente de identificar as suas próprias emoções e humores, assim como as dos outros, o que permite que se tome decisões de forma assertiva, de como e quando abordar os outros.

Deste modo, as emoções são alicerces fundamentais que vão sendo contruídas, à medida que são desenvolvidas respostas para diversos estímulos, neste caso, às respostas sociais. Por sua vez, o desenvolvimento sócio- emocional pressupõe um conhecimento de si próprios, dos outros e nas relações de vínculos afetivos, onde os comportamentos sociais adotados revertem-se em uma vida em sociedade positiva. Logo, importa aprofundar o conceito de regulação emocional e como se desenvolve na infância, nomeadamente, na idade da Educação Pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2011).

### **2.1.3 Regulação emocional**

A definição de regulação emocional ainda não é conceptual, apesar de ser objeto de estudo de vários investigadores. Esta constatação justifica-se pelo seu carácter multidimensional e pela complexidade do conceito, no entanto os autores mais importantes, com as suas teorias aceites e mais divulgadas foram Thompson e Gross. Ambos integraram nos seus pontos de vista, uma definição do conceito e descreveram a regulação emocional como sendo “os processos automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes utilizados pelo indivíduo que influencia as emoções em si, nos outros, ou ambos” (Gross & Thompson, 2007 p. 8; Sabatier et al, 2017).

O primeiro autor defendeu uma conceptualização de regulação emocional com base num conjunto de características do processo de regulação, como sendo um conceito multidimensional que está subjacente dissemelhantes componentes e processos por níveis de análise (neurofisiológico, cognitivo, atenção, comportamento e socialização). Na sua definição a regulação emocional agrega processos extrínsecos

e intrínsecos, em que as emoções embora sejam autorreguladas, são influenciadas pelos outros. Ou seja, esta ideologia está relacionada com a teoria desenvolvimentista que se centra nos processos extrínsecos, porque na infância são fatores determinantes, pois são gerenciadas e reguladas pelos agentes educativos. (Thompson, 1994; Sabatier et al, 2017; Cole et al., 2004).

Em contrapartida, o segundo autor centrou o seu estudo nos processos intrínsecos, centrado na regulação emocional do próprio indivíduo. Não descurando a hipótese da regulação emocional no próprio indivíduo e nos outros, o que preconiza que são dois processos distintos e que devem ser analisados separadamente, por dependerem de motivos, objetivos e estratégias diferenciadas. É ainda de salientar que a literatura de Gross é focada nos adultos (Gross & Thompson, 2007).

Assim, regulação emocional reporta-se para a capacidade de que cada indivíduo tem para controlar as respostas emocionais, de uma forma adequada às situações com que se depara, estas respostas emocionais são neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas (Stratton, 2018).

Deste modo é fundamental considerar, que na regulação da experiência emocional é necessário designar um significado às nossas emoções, e reconhecer que fazem parte integrante do nosso ser. Logo, a regulação da expressão emocional refere-se aos conhecimentos de como se expressam as nossas emoções, nas interações sociais e quando as expressamos.

Denham (2006) expõe um modelo de regulação emocional assente em três dimensões; cognitiva, emocional e comportamental. A dimensão cognitiva abrange o foco de atenção e o raciocínio da resolução de problemas. A dimensão emocional remete para o indivíduo auto acalmar o despertar fisiológico. E a dimensão comportamental traduz-se a modelagem comportamental, pensamentos ou expressões em relação a uma experiência emocional, como organizar uma ação em direção a um objetivo.

Em conclusão, a autorregulação emocional é caracterizada por ser uma competência de desenvolvimento crucial que abrange inúmeras áreas da vida, como em diversos contextos e aprendizagens. Deste modo, é possível desde tenra idade proporcionar estratégias pedagógicas de aprendizagem associativas, recorrendo a estratégias cognitivas básicas e promover um bom desenvolvimento de autorregulação emocional.

As estratégias que se podem adotar, passam pelo entendimento do que a criança sente e o que deseja, descrever o sentimento da criança, exaltar os

sentimentos positivos, diminuir as evidências dos sentimentos negativos, aprovar as estratégias adotadas pelas crianças e elogiar o desenvolvimento da capacidade de autorregulação. E ainda, utilizar estratégias para a criança consiga modelar estados negativos e transformá-los em positivos, apoiar quando esta se sentir frustrada, mas tendo consciência da importância de dar espaço e tempo para se acalmar, mas também reconhecer quando está predisposta a ouvir e falar sobre uma situação ou acontecimento. Nomear junto das crianças palavras que descrevam as suas emoções, ensinar estratégias de autodiálogo positivo, e quando demonstram medo ou se magoam acariciar e acalmar a criança (Stratton, 2018).

#### **2.1.4 Regulação emocional na Infância**

O desenvolvimento da linguagem é um marco fundamental que contribui, significativamente, para a sua regulação emocional, pois já consegue partilhar sentimentos com outros, receber feedbacks relacionados com as suas emoções e adequação das mesmas e ser recetiva às formas com as deve gerir (Kopp, 1989).

É através das interações verbais com os outros, especialmente com os seus agentes educativos que as aprendizagens das crianças são potencializadas, não só sobre si própria e das suas emoções, mas também na aquisição de estratégias para regular as suas emoções (Thompson & Goodvin, 2007).

Aos dois anos de vida da criança agrega-se a esta autorregulação emocional, influenciada pela capacidade de representar, ou seja, através do desenvolvimento da linguagem a criança é capaz de representar as suas emoções mentalmente, compreender as emoções em relação aos outros e às experiências antecedentes. Esta capacidade permite que as crianças recorram a essas mesmas experiências emocionais, e a forma como as geriu. É capaz de diferenciar a expectativa social, embora de forma rudimentar, baseia-se nas experiências passadas para utilizar estratégias de autorregulação. Ou seja, a criança vai adquirindo maior consciência de si e tem mais atenção aos processos de regulação emocional, conseqüentemente, a criança é capaz de planear, delinear uma intenção e estratégias para a regulação emocional (Thompson, 1990).

Aos 3 anos a autoconsciência e a autocompreensão já evoluiu, o que traduz numa acrescida complexidade do desenvolvimento emocional, a criança tem noção de si própria, distingue o eu do outro. Há uma interpretação dos estados afetivos relacionado com as conseqüências das suas próprias ações, as emoções tornam-se

mais completas e fortes. Nesta fase, os sentimentos de vergonha e autoavaliação positiva estão diretamente relacionadas com o autoconceito e autoestima, que são determinantes para a sua experiência emocional e contribuem para uma autorregulação emocional mais autónoma (Kopp, 1989; Sroufe, 1995; Thompson & Goodvin, 2007).

Aos 5 e 6 anos a criança já detém uma panóplia de conhecimentos, com uma diversidade de estratégias e de regulação emocional, incluindo a regulação metacognitiva. Logo é capaz de modificar intencionalmente, o pensamento e/ou objetivos para a diminuição de emoções negativas, de forma a ignorar ou evitar situações emocionalmente desafiantes e dirigir a sua atenção ou atividades para situações/meios mais satisfatórios. Também já é capaz de reconhecer quais as estratégias mais eficazes para determinada situação (Davis et al. 2010).

A transição de uma regulação emocional orientada para a autorregulação, por parte das crianças é um dos papéis principais dos agentes educativos, nomeadamente, para os educadores de Infância na educação pré-escolar. Quando o educador reconhece a importância deste fator, há um desenvolvimento integral do mesmo, o que promove as competências sociais, que é o objeto de estudo deste trabalho. Neste sentido importa compreender qual o papel do educador como promotor de competências sociais. (Sroufe, 1995).

### **2.1.5 Papel do educador como promotor de competências sociais**

Ao iniciar o seu percurso educativo a criança dá início também ao seu processo de socialização, porque depara-se com outras pessoas que não pertencem ao seu seio familiar, tornando-se assim um período indispensável no seu desenvolvimento psicossocial. A orientação da Lei de Bases do sistema Educativo apresenta princípios específicos da educação referentes ao desenvolvimento da sociabilidade e afirma o papel do educador para a resolução de dissemelhanças sociais e igualdade de oportunidades (Papalia et al., 2001, Decreto lei 46/86).

No mesmo pressuposto, nas Orientações curriculares do Ensino pré-escolar, existe uma área específica destinada à promoção de competências sociais, a área da Formação Pessoal e Social. Esta mesma área é considerada uma área transversal, apesar de ter uma intencionalidade e conteúdos próprios, está sempre presente ao longo do desenvolvimento educativo realizado no Jardim de Infância. Ou seja, é uma

área imprescindível no desenvolvimento integral da criança, porque promove a relação das crianças consigo próprias, com os outros e com o mundo (Silva et al., 2016).

Neste sentido, o papel do educador assenta na tarefa de promover competências pessoais e sociais, com o objetivo de contribuir que a criança tenha uma ação positiva e ativa na sociedade.

O contexto educativo é um espaço, por excelência, de socialização, porque a criança confronta-se com condições, situações e é exposta a atividades ajustadas à vida, de uma forma que transmite a realidade. Como por exemplo criar laços de amizade onde tem de colaborar com diversas pessoas fora do contexto familiar, deparando-se com situações emocionalmente desafiantes, dentro de um grupo social de crianças da mesma idade gerando os primeiros conflitos, em diversas dimensões pessoais e sociais, etc. (Formosinho, Katz, McClellan e Lino 1999).

É de referir que neste processo socialização na escola é cada vez mais multicultural, na medida em que existe uma diversidade de crianças fruto da sociedade atual. O que por vezes pode dificultar e desafiar o papel do educador de promover certos valores, sensibilizando a criança para determinados valores que a servem a si e, simultaneamente, à sociedade, numa vertente da convivência democrática e de cidadania. Assim o educador deve ter o propósito de contribuir para a construção crítica do reconhecimento, por intermédio do desenvolvimento independência pessoal e fomentar a dimensão ética nas relações interpessoais (Serrano, 1997).

Todavia, independentemente da diversidade cultural na sala de atividades, é dever do educador estabelecer uma relação com cada criança, demonstrando que a valoriza e a respeita, estimulando e encorajando as suas conquistas, contribuindo para o aumento da autoestima e constituindo um modelo para as relações que as crianças estabelecem entre si. Um educador atento, presente, que vê a criança como sujeito ativo e o desafia para que as interações e relações sejam positivas entre pares, conduz a uma oportunidade otimizada de aprendizagem e de desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997).

O educador deve apoiar às vivências de experiências por parte das crianças, tais experiências devem ser adequadas à sua faixa etária. Esta realidade, é indispensável para a criação de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacitação da aprendizagem das crianças. Um educador atento e que apoia a criança, é um fator determinante para aumentar as várias competências da mesma. Logo, ao estabelecer uma relação com ela, com base no apoio e no incentivo

para o bem-estar da criança, contribuirá para a autonomia e confiança, em si e nos outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Quando o educador se depara com conflitos intrapessoais, que são facilmente identificados através do autodiálogo negativo deve ajudar a criança a substituir esses autodiálogos negativos para positivos. Pois esses mesmos autodiálogos traduzem em respostas corporais negativas e por sua vez comportamentos negativos, nomeadamente nas interações sociais. Outra forma de ajudar é ensinar estratégias de autorregulação emocional, oferecer atividades que promovam a paz e tranquilidade, como o relaxamento, a meditação e o yoga. (Stratton, 2018).

Particularmente, o yoga pressupõe um conjunto de princípios e práticas do ser humano que une o corpo, a mente e o espírito. E assume uma visão global de cada criança, visto que cada uma é um ser individual, com capacidades e necessidades distintas. E esta modalidade apresenta inúmeros benefícios, quer para a criança, quer para os adultos, pois “afasta a apatia e a tristeza e melhora o humor, a autoestima, e desenvolve uma visão aberta e generosa do que nos rodeia” (Esteban, 2016, p. 46).

Assim, o educador ao proporcionar atividades deste género assume um papel de mediador no processo de autoconhecimento, autoestima e autoconfiança porque é na educação Pré-escolar que as crianças descobrem novas formas de se expressar e demonstrar as suas emoções, logo é de extrema importância atividades que estimulem o autocontrolo das emoções. Que Segundo Gottman e DeClarie (1999) referem que:

(...) Nas relações com o seu grupo de colegas (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nessa situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...). (p. 202)

Assim, o educador deve permitir que as crianças tenham a possibilidade de se comunicar, para expor as suas emoções, ao escutar, apoiar está a valorizar esforços e atitude e, em simultâneo, e dotá-las de ferramentas para que as mesmas consigam lidar com as suas frustrações e controlar as suas emoções mais negativas.

A forma que o educador interage com os outros e com as crianças constitui-se um modelo, deve tentar manter-se sempre calmo e tranquilo onde a criança possa

espelhar-se e seguir as suas ações. Através da observação constante de todos as situações, bem como a relação afetiva que cria com cada criança e a forma como interage com cada uma e com o grupo no geral, transmite que está presente, atento e potencializa a segurança e confiança de todos os momentos vivenciados em conjunto (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Nas interações sociais entre as crianças existem conflitos interpessoais constantes, na idade da educação pré-escolar, devido as dissemelhanças de perspectivas de cada uma delas. São nestas situações que o adulto deve promover o desenvolvimento social saudável, ao providenciar um ambiente conducente à socialização. Existindo momentos de convivência, tomada de decisões, oferta de opções de brincadeiras e atividades livres ou orientadas, com base nos interesses das mesmas. Este facto contribuirá para que as aprendizagens sejam ativas, integradoras, significativas, socializadoras e produtivas (Hohmann & Weikart, 2011).

É ainda de salientar, que os momentos de conflito não devem ser resolvidos pelos adultos, quando a criança apresenta uma perspectiva diferente, o adulto conduzirá o processo de socialização de uma forma positiva. Para tal, o mesmo, deve assumir o seu papel de mediador da aprendizagem ativa, apoiar a resolução dos conflitos, incentivar para uma resolução positiva da situação exposta e procurar satisfazer ambas as partes. O educador deve descurar da criação de juízos de valor e deve tentar transformar comportamentos desadequados para comportamentos adequados. Envolver a criança na criação de soluções para os problemas e conflitos de forma a experimentarem o contentamento de descobrir, efetivar e sentir responsabilidade pelas suas próprias soluções. Por conseguinte, e ao longo desse processo a criança tornar-se-á autónoma para resolver os seus problemas e conflitos de forma eficiente e saudável (Hohmann & Weikart, 2011).

O educador também tem o papel de organizar o espaço físico, neste sentido deve ter em consideração que esta organização deverá permitir à criança múltiplas aprendizagens diversificadas, que por sua vez articulam-se à realidade, nomeadamente aos papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação. A dinâmica do grupo e das intencionalidades do educador são influenciadas por esta organização, logo o educador deve manter uma postura reflexiva e interrogatória sobre a função, finalidade e utilidade do espaço. Essa reflexão terá de ir ao encontro às necessidades e à evolução do grupo, e poderá resultar em modificações em prol do enriquecimento de experiências de socialização (Silva, et al. 2016).

Cabe ao educador gerir a rotina da sala de atividades, sendo este um aspeto crucial para a promoção de comportamentos adequados, para a prevenção de conflitos interpessoais e permite potenciar aprendizagens significativas para as crianças. Esta gestão deve incluir diferentes intencionalidades, com múltiplas experiências, para o desenvolvimento cognitivo, físico social e emocional. Na rotina da sala, bem como todos os momentos que a criança vivencia no seu quotidiano, seja em atividade livre ou orientada, são imprescindíveis para a construção da competência social, visto que está subjacente a interação com o outro (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

É ainda de reforçar, que a existência de uma rotina diária permite que a criança compreenda e seja capaz de a seguir, e evita o desenvolvimento de sentimentos de insegurança e ansiedade. A criança sabe o que espera e a sequência das atividades/momentos do seu quotidiano, e sabe que existirá momentos em que pode fazer escolhas e brincar livremente.

Contudo, a rotina deve ser flexível na medida de corresponder aos interesses e às necessidades da criança, neste caso o educador deve assumir um papel pró-ativo ao apoiar oportunidades e momentos, que não tinha planeado e permitir que as crianças desenvolvam a iniciativa e demonstrem as suas intencionalidades, curiosidades e interesses (Stratton, 2018).

O educador ao partilhar este controlo com as crianças promove relações sociais, visto que as decisões devem ser tomadas em conjunto e em mútuo acordo de um grupo. E a criança ao ter voz ativa sente-se integrada e aceite, por sua vez desenvolve o sentido de pertença e sentimentos positivos não só com o educador, mas também com os seus pares, num envolvimento social (Oliveira-Formosinho, 1996).

Por fim, outro fator que contribui para que a criança tenha comportamentos adequados é a construção de regras no contexto educativo. O educador deve envolver as crianças nesta elaboração de regras formuladas pela positiva, apresentadas de uma forma clara e perceptível. Desta forma a criança ao colaborar, despertará o sentimento de pertença e o desejo de cumprir. É importante que seja estipulado consequências resultantes do seu incumprimento, o que origina que a criança desenvolva o sentido de responsabilidade dos seus atos. E cabe ao educador a tarefa de controlo, de vigilância, de definir limites eficazes, de ter a capacidade dar ordens claras e incondicionais. (Stratton, 2018).

Em suma, o educador assume um papel determinante no desenvolvimento social da criança, pois esta aprende através de imitação de modelos. Logo, os adultos que com ela interagem, diariamente, são um modelo de interação numa dinâmica que deve ser afetiva e deve ter uma “qualidade de clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente ligados” (Silva et al, 2016, p.8), que irá facilitar o desenvolvimento de competências sociais.

Assim, a promoção de competências sociais deve ser feita por intermédio de um contexto natural, que esteja integrado na rotina da sala. O educador ao organizar o ambiente educativo e ao planear a sua prática deverá proporcionar oportunidades e experiências para o desenvolvimento social das crianças. Tanto na prática do educador, como na organização do tempo, do espaço, de estratégias e de experiências devem ser conducentes com as condições básicas de socialização. Desta forma as crianças desenvolvem-se e encontram um equilíbrio entre o desejado por elas e a preservação de interações positivas entre pares, permitindo que efetivem estratégias pós-sociais adequadas e aceites socialmente. (Katz & McClellan, 1991; Carreiras, 2007).

Todo este processo deverá ser contínuo e sistemático, já que cada criança é um ser único, tendo personalidade e ritmos de aprendizagem diferenciados, exigindo que o educador conheça cada uma na sua individualidade, respeitando cada patamar de desenvolvimento, atuando de forma personalizada. Para tal deverá utilizar estratégias de mediações, dotar cada criança de ferramentas de autorregulação, de forma a interagir com os seus pares de forma positiva, pois só assim as crianças atingirão progressos individuais e coletivos.

## 2.2 Objeto de estudo

Finalizado o enquadramento teórico que sustenta esta investigação, compreende-se que esta pretende analisar e descrever como promover as competências sociais em contexto pré-escolar, quais as estratégias que potencializam esta promoção, bem como o papel do educador como promotor de competências sociais. Para tal, foi desenvolvido um projeto de intervenção no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, “Todos nós juntos, somos um só”, que para além de ser sustentado na revisão bibliográfica, também teve como suporte a observação, intervenção, aplicação de estratégias pedagógicas. Estas constituem as ferramentas e recolha de dados desta investigação, que permitiu definir a questão de partida da investigação:

### Como promover o desenvolvimento das competências sociais nas crianças em Educação Pré-escolar?

Para que fosse possível encontrar uma resposta para esta problemática, foram definidos os seguintes objetivos:

1. Fomentar a compreensão da importância da amizade;
2. Favorecer e potencializar interações positivas no grupo;
3. Contribuir para o desenvolvimento de iniciativa social e sentimento de pertença no grupo;
4. Incentivar a participação das crianças na elaboração de regras sociais
5. Promover estratégias de autorregulação emocional.

### 2.3 Métodos e procedimentos

A presente investigação seguiu o método qualitativo, que é caracterizado pela recolha de dados descritivos, de modo a qualificar o estudo minuciosamente. A recolha de informação, fiável e sistemática, tem como objetivo aspetos específicos da realidade social e recorre a metodologias e procedimentos empíricos para fomentar e inter-relacionar conteúdos, definições e conceitos, que por sua vez resultam numa interpretação dessa mesma realidade (Afonso, 2014).

Seguindo o padrão de referência qualitativa, para o presente estudo recorreu-se à metodologia de investigação ação, que é caracterizado como sendo um estudo de uma situação social que visa melhorar a qualidade da prática educativa, num determinando contexto e focada no seu interior (Bogdan & Biklen, 1994).

Especificamente na Educação, a investigação ação é “um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levada a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (Sousa, 2005, p.95). Desta forma pode-se considerar que é uma investigação com uma problemática, contexto e participantes específicos, em que está implícito um conjunto de procedimentos investigativos que envolvem, em simultâneo, a ação/mudança e investigação/compreensão, que por sua vez resultam num processo alternado entre a ação e reflexão (Bogdan & Biklen, 1994).

Os primeiros procedimentos deste tipo de metodologia são a observação, a realização de um diagnóstico e a identificação do objeto de estudo centrado num problema, seguido do plano de ação, onde se recolhem dados e informações relevantes, por intermédio de recursos de técnicas e instrumentos.

Estes dados e estas informações são de cariz qualitativa, pois contêm factos descritivos frutíferos de pormenores de pessoas, lugares e diálogos, numa complexidade estatística. Por fim, o último procedimento é a pesquisa de factos sobre os resultados da ação, onde se realiza uma profunda análise dos resultados e documentação que foi recolhida, e redefine-se uma ação sobre o conhecimento adquirido (Bogdan & Biklen, 1994; Afonso, 2014; Máximo-Esteves, 2008).

Pelo exposto, e tendo em consideração que uma metodologia de investigação ação tem como ponto de partida uma problemática, em contexto social, para este estudo desenvolveu-se um projeto de intervenção, no âmbito da PES I, denominado por “Todos nós juntos, somos um só”. Este projeto desencadeou um plano de intervenção/ação sobre a realidade observada, de forma a solucionar, refletir e agir

sobre a mesma. Desse plano de ação, desenvolveu-se um conjunto de práticas educativas que eram planificadas, refletidas e avaliadas, consoante as verdadeiras necessidades e potencialidades do grupo, ao longo do projeto interventivo.

### **2.3.1 Participantes do Estudo**

Este projeto de Intervenção foi desenvolvido num grupo de vinte crianças, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos, que são os participantes desta investigação. E seguindo uma abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994) preconizam que:

“a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. (p.287)

Neste sentido, é necessário que o investigador tenha acesso a informações dos participantes, e neste caso em particular, procurei manter-me informada de diversas situações do quotidiano das crianças, mais precisamente recolher informações, possíveis, dos diversos acontecimentos da vida da criança, tanto no meio escolar, como no familiar.

É de reforçar que estas informações eram facultadas pela educadora de infância e pela assistente operacional, e que tinham em consideração a questões confidenciais, ou seja, só era transmitido o que era considerado necessário e que não punha em causa a ética profissional da mesma.

### 2.3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo do projeto foram aplicados instrumentos e técnicas de recolha de dados fundamentais para a avaliação das alterações comportamentais e de atitudes de cada criança, em relação à regulação emocional e à interação com os outros. Todas as atividades desenvolvidas tinham como objetivo promover competências sociais, envolver todos os participantes e otimizar o bem-estar individual e coletivo.

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados foram a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos/audiovisuais e grelhas de verificação.

É de reforçar que, para recorrer aos registos fotográficos/audiovisuais, como instrumento de recolha de dados, foi necessário solicitar uma autorização dos encarregados de educação para esta recolha de imagem (Apêndice A).

Contudo todos, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, foram indispensáveis para compreender se os objetivos foram alcançados através da avaliação de evidências. Visto que, se não tivermos a capacidade de avaliar se uma ação melhorou ou não, também não conseguiremos ter resultados diferentes, pois é muito comum manter as mesmas práticas, logo não se alteram as práticas educativas (Pereira et al., 2012).

A observação participante foi um dos tipos de observação adotada para esta investigação, dado que o investigador participou nas rotinas e atividades dos participantes em estudo. Segundo Estrela (1994) “A observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhes conferem.” (p. 34).

Logo, o investigador envolve-se no contexto escolar do objeto de estudo, como sendo pertencente do mesmo, e observa o seu interior. E, apesar de poder participar nas atividades do grupo, deverá ter em consideração que a sua intervenção ou presença poderá influenciar o comportamento dos participantes, que não é o intuito deste tipo de investigação que se centra na realidade dos factos, acontecimentos, etc. (Estrela, 1994).

Esta técnica de observação participante permitiu registar comportamentos sociais, emoções, atitudes e reações das crianças no seu dia-a-dia, no jardim de infância. Sendo diariamente adotada no decorrer da PES, como forma de identificar

evidências, acompanhando os objetivos do projeto de intervenção, nas suas diversas fases.

Consequentemente, a observação participante foi complementada por outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, as notas de campo, o registo fotográfico e audiovisual.

No recurso às notas de campo, o investigador observa e regista as pessoas, as ações, as interações, as situações etc. com a intenção de posteriormente analisar e refletir sobre essa mesma observação. Este processo, normalmente, é sistemático, descritivo, detalhado e tem um foco particular relacionado com o contexto, onde é respeitado na íntegra o vocabulário dos participantes nesse mesmo contexto. (Bogdan & Biklen, 1994).

Os registos fotográficos e audiovisuais, como técnicas de recolhas de dados são igualmente sistemáticas, visto que na atualidade são utilizadas regularmente pelo docente. E são consideradas um documento visual, passível de ser arquivadas, analisadas, avaliadas e permitem ilustrar um momento em fotografia ou em vídeo. Todas estas técnicas, referenciadas, têm como objetivo, registar o momento real num determinado período de tempo, e compreender as interações entre os participantes do estudo. (Máximo-Esteves, 2008).

Como complemento às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, referenciadas anteriormente, recorreu-se a grelha de observação para avaliar as atividades dinamizadas. Na educação pré-escolar, o conceito de avaliação tem se destacado numa dimensão pedagógica relevante. Alves (2004, p.31) afirma que a avaliação “ (...) tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, consequentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”. Logo, foi imprescindível compreender o processo de avaliação como um elemento fundamental para delimitar estratégias, tomar decisões e desta forma aperfeiçoar as práticas educativas, no âmbito do projeto de intervenção.

No ponto seguinte, irei apresentar o projeto de intervenção, bem como as atividades e as estratégias adotadas, de modo a analisar se as mesmas contribuíram ou não para o desenvolvimento de competências sociais.

## **2.4 Apresentação, análise e discussão dos resultados do projeto**

### **2.4.1 Apresentação do projeto de Intervenção**

A concretização do projeto de intervenção baseou-se na metodologia de trabalho por projeto que é caracterizada por ser uma estratégia de organização e gestão da sala, que permite o trabalho individual, colaborativo. Promove oportunidades para que as crianças participem de forma ativa na construção das suas próprias aprendizagens, por intermédio de tomada de decisão de diálogos e discussões constantes, num envolvimento coletivo (Vasconcelos, et. Al, 2012).

Ao longo de todo o projeto as crianças participaram ativamente. Foram propostas muitas conversas individuais e em grande grupo, e foi estimulada a participação das menos participativas. Como preconiza Katz e Chard (1997), “durante as discussões preliminares, o professor incentiva as crianças a falar sobre o tópico, a brincar e a descrever a sua compreensão actual de outras formas. O professor funciona como uma fonte de conselhos e sugestões” (p. 172).

Para melhorar a compreensão do conjunto de atividades dinamizadas foi construído um cronograma de ação do projeto intervenção (Apêndice B). O mesmo apresenta as atividades que foram planeadas de acordo com o “...contexto social e as características das crianças e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et, al. 2016 p.13) A prática educativa, teve como referência as OCEPE, para desenvolver um projeto interdisciplinar, que incluísse as diversas áreas de conhecimento. Foram também contempladas as diferentes fases presentes numa metodologia de trabalho por projeto, desde a identificação da problemática, execução, avaliação e divulgação das atividades desenvolvidas pelas crianças.

A fase da identificação da problemática surgiu aquando do início do estágio curricular, as crianças tinham as rotinas interiorizadas e conheciam algumas regras da sala. Porém estas últimas não estavam claramente definidas e não existia um quadro onde estivessem expostas. Contudo em momentos necessários e pontuais, a educadora e a auxiliar referiam algumas importantes, mas mesmo assim as crianças apresentavam dificuldades em cumpri-las, a grande maioria, continuava com os mesmos comportamentos.

Todos os momentos da rotina eram supervisionados até mesmo na parte da higiene, à exceção da ida uma ou duas crianças à casa de banho. De modo geral as crianças apresentavam problemas de comportamento, sinais de irrequietude, problemas de relacionamento com os colegas, algumas manifestações emocionais

descontroladas, e ainda uma falta de discernimento em relação aos comportamentos pró-sociais.

Pelo exposto, foi identificada a problemática de estudo e procedeu-se ao planeamento do projeto de intervenção. Para concretizar este estudo, comecei por munir-me de alguns conhecimentos sobre o tema, com uma revisão de literatura. Fiz uma seleção de algumas investigações similares à que tinha idealizado, para comprovar que era possível desenvolver esta investigação, para me facultar algumas bases que suportariam a construção dos meus conhecimentos acerca do tema central. De seguida defini os objetivos, atrás referidos, bem como as estratégias e os recursos que iria necessitar, nomeadamente: seleção de histórias da literatura infantil, com uma moral implícita relacionada com o tema da amizade, para que a criança se revisse nas personagens e modificasse comportamentos; preparei o material necessário para construção das regras da sala de atividades, formuladas pela positiva; planifiquei as atividades, etc. Deste modo procurei sustentar a minha prática educativa e apostei na planificação de atividades que se coadunassem com os objetivos da presente investigação.

De seguida avancei para a fase da execução. Na primeira atividade pedagógica desenvolvida, no âmbito do projeto, utilizei como indutor a leitura da lenda do São Martinho de forma a abordar o valor da amizade. Para tal, houve um diálogo com o grupo sobre a solidariedade e partilha, nomeadamente o ato de dar. Assim, sugeri que as crianças completassem a seguinte frase: “Se um mendigo me pedisse esmola eu dava...”. Das respostas obtidas, construimos uma teia de ideias e identificamos a frase chave que deu início ao projeto: “Eu dava amigos” (Nota de campo 8, novembro 2020)<sup>11</sup> e partindo deste ponto, perguntei se as mesmas tinham amigos, quem eram os seus amigos e conversei sobre a importância de ter atitudes positivas com os seus pares, de forma a fomentar as amizades existentes.

Deste modo, consegui fazer o diagnóstico necessário, compreender e conhecer qual a visão de cada criança sobre o tema da amizade, que agregado às evidências observadas até a esse momento, o que por sua vez me permitiu orientar uma prática educativa capaz de responder às necessidades emergentes do grupo.

Apesar de ser um projeto interdisciplinar, durante as atividades, as áreas privilegiadas foram a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo, onde o principal indutor foi a leitura de histórias, como preconiza Rigolet (2009):

---

<sup>11</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

“um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre uma fonte inesgotável de riqueza (...) (p.9).

Desta forma, para desenvolver a minha estratégia pedagógica, recorri a alguns livros de histórias infantis, cujo conteúdo se centrava em torno dos valores e atitudes para fomentar a educação para a cidadania e, conseqüentemente, despertar a curiosidade e o interesse das crianças pelos valores presentes na moral das histórias. O objetivo era que a criança se revisse naquelas situações e possibilitar o desenvolvimento das diversas competências sociais. É de referir que a utilização e a exploração destas histórias serviam como elo para o que se pretendia abordar nos dias seguintes, uma vez que estas apresentavam uma grande função educativa.,

Ainda na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a prática de pedagógica promoveu a emergência da linguagem escrita, que segundo as OCEPE: “O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso” (p.60), através da legendagem dos desenhos com as frases das crianças, na construção de esquemas de ideias, na construção das regras da sala e na exposição do projeto em que as crianças puderam copiar frases, e deste modo foram familiarizando com o código escrito.

Na área do conhecimento do mundo, tive a oportunidade de iniciar com o grupo um projeto de escola, a horta comunitária/pedagógica, de forma a integrá-lo no projeto de intervenção e promover a concretização dos objetivos desta investigação. Como Oliveira (2004) defende, a horta pedagógica é uma metodologia que permite reinventar o ato pedagógico, por meio da criação de uma alternativa curricular, para a educação para a cidadania. Ou seja, a atividade da horta pedagógica é uma oportunidade de desenvolvimento de ações pedagógicas, pois promove as competências sociais e o trabalho de equipa que foi o objetivo principal deste projeto e permitiu explorar a multiplicidade de aprendizagens diversas.

No domínio da Educação Artística, recorreu-se a diversos sub-dominios para realizar as atividades, designadamente: Expressão plástica, Expressão Motora, Dança etc. Onde as crianças, adquiram aprendizagens através de atividades individuais e em grande grupo, nomeadamente sessões de yoga, como estratégia de autorregulação emocional. É de reforçar que o yoga é uma prática considerada importante, desde tenra idade, semelhante à meditação e ao relaxamento, devido às suas relevâncias no desenvolvimento da criança. É na educação pré-escolar que a criança aprende a socializar-se com os seus pares, a cooperar e a criar ligações com todo o seu meio

envolvente, e a prática de yoga permite o desenvolvimento de um adulto consciente e harmonioso, o que promove uma otimização nas interações sociais (Silveira, 2012).

Ainda no que concerne às estratégias de autorregulação emocional, foi construído um instrumento pedagógico, denominado como semáforo de comportamento, que visava promover nas crianças uma autorreflexão sobre o tipo de comportamento que apresentavam em contexto escolar e conseqüentemente conduzir a mudanças de atitudes e ações. Contudo, no decorrer do projeto foi identificado que esta estratégia não estava a ter resultado, porque as crianças deixaram de tentar modificar os seus comportamentos e atitudes, conformando-se que era normal terem uma determinada cor do semáforo, correspondente a um comportamento desajustado. E como não era pretendido que as crianças assumissem esta postura, considerou-se extremamente necessário reestruturar esta estratégia e criou-se o semáforo dos emojis.

Para finalizar e avaliar o projeto, recorreu-se à interpretação, por parte das crianças, dos registos fotográficos das atividades (Apêndice V) realizadas ao longo do projeto, para conferir se a visão inicial, das crianças, tinha ou não alterado. O resultado foi bastante positivo e, através das grelhas de verificação, foi evidente que as interações sociais se tornaram mais significativas.

Para a fase da divulgação construí uma exposição de fotografias, ao longo da execução do projeto. As fotografias foram legendadas com as notas de campo registadas na avaliação, efetuada pelas crianças. Ou seja, para cada fotografia existia uma legenda escrita por mim e copiada pela criança, autora da frase. Apesar de não saberem escrever as crianças copiaram as letras à sua maneira, desta forma contactaram com o código escrito e tiveram uma participação ativa nesta fase do projeto.

## 2.4.2 Apresentação das atividades mais significativas do projeto de Intervenção

Este ponto encontra-se dirigido à apresentação, análise e discussão dos resultados do projeto de investigação-ação “Todos nós juntos, somos um só”, destinado a responder à questão: Como promover o desenvolvimento das competências sociais nas crianças em Educação Pré-escolar?

Através deste relato escrito do que foi observado, ouvido, experienciado e refletido, é possível descrever diversas vivências e registar todas as atividades e situações significativas, com o intuito de apresentar evidências para uma avaliação e reflexão do projeto investigação-ação.

Neste sentido foram selecionadas seis atividades, as mais significativas, para serem apresentadas, analisadas e avaliadas, que serão subdividas pelos objetivos definidos do presente estudo. As mesmas permitem compreender e demonstrar evidências dos resultados do projeto de intervenção.

É importante mencionar, que todas as planificações e respetivas grelhas de avaliação, encontram-se como apêndices.

### 2.4.2.1 A importância da amizade

No primeiro objetivo, **fomentar a compreensão da importância da amizade**, foi possível identificar as amizades mais significativas das crianças nas atividades planeadas e em outros momentos da rotina.

As amizades que as crianças tinham entre elas eram visíveis pelas escolhas dos seus pares em momentos de atividades livres e orientadas, em momentos de reunião e em outros momentos da rotina, em que escolhiam os lugares e posicionavam-se ao lado dos amigos que tinham mais afinidade e mantinham uma interação otimizada (Ladd & Coleman, 2002). Todavia, estas amizades eram frágeis devido às características egocêntricas das crianças e dificuldade de se colocar nas perspetivas dos outros, o que originava conflitos, momentos de uma agitação e descontrolo emocional. (Erikson, 1976; Fontes, 2004)

Deste modo, para promover as interações sociais, utilizei a lenda do São Martinho (Apêndice C) para introduzir o valor da amizade e aproveitei a resposta de

uma criança: “Eu dava amigos” (Nota de campo 9, novembro 2020)<sup>12</sup>, para promover um diálogo sobre a importância de ter atitudes positivas com os seus pares, de forma a fomentar as amizades existentes.

Para dar continuidade ao tema da amizade, dinamizei outra atividade que consistiu em visualizar a história da Maria Catanha e de seguida aprofundei o tema, em grande grupo. A mesma, tinha como objetivo a promoção de valores relacionados com a aceitação do outro, a amizade, a partilha, e a ajuda ao próximo.

De forma a estimular a participação ativa das crianças foi necessário lançar a questão: Ser amigo é? Apresento a teia de respostas (Figura 1):

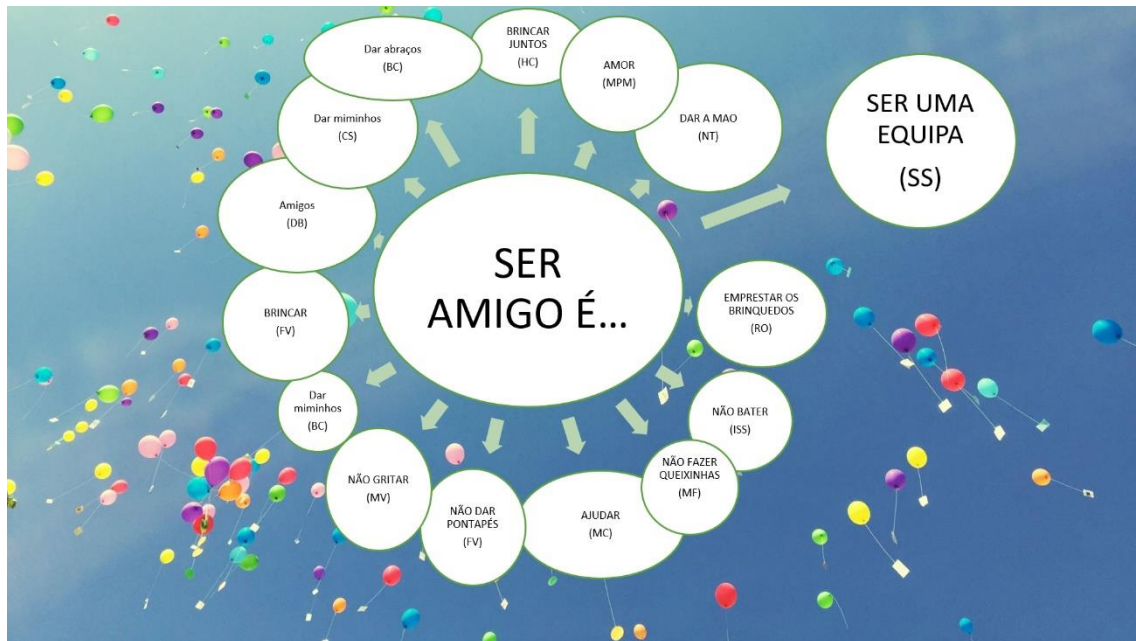


Figura 1 - Teia de respostas: Ser amigo é?

Após esta abordagem, propus que desenhassem os amigos com quem gostam mais de brincar, de forma a aferir quais as crianças que era consideradas amigas. Ao longo deste registo gráfico, ia circulando pela sala e questionava a cada criança o que estava a desenhar e quais eram as características idênticas e dissemelhantes dos amigos, saliento algumas respostas:

MF (Figura 2)- Eu desenhei a MM, eu e a Nt. Elas têm uma cara diferente. Eu e a NT, temos os olhos azuis, o cabelo da NT é como o meu. Ela tem o cabelo diferente (apontado



Figura 2 - Realização da atividade, MF a desenhar

<sup>12</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

para a figura humana desenhada da MM) (Nota de campo 10, novembro 2020).<sup>13</sup>



Figura 3 – Realização da atividade, IS a desenhar

IS (Figura 3) - Desenhei eu, a BC, o RG, e desenhei meninos que não conheço.

Estagiária – Porque que é que desenhaste meninos que não conheces?

IS – Para eu Brincar. (Nota de campo 11, novembro 2020)<sup>14</sup>.

Com esta abordagem, mais individual, pude verificar que todos as crianças tinham amigos dentro do contexto escolar, pois desenharam crianças do mesmo grupo e que compreenderam a importância de respeitar o próximo e as suas diferenças. Ou seja, através dos registos gráficos pude averiguar o resultado que pretendia, onde a maioria das crianças conseguiu refletir sobre estes valores tão importantes para a vida de qualquer cidadão. Consequentemente fortaleci as relações entre elas, uma vez que ao falarmos da importância da amizade as crianças expressaram os seus sentimentos e opiniões em relação ao tema, partilharam experiências e algumas demonstram empatia (Schaffer, 1999).

#### 2.4.2.2 Interações positivas no grupo

Para o segundo objetivo da Investigação, **favorecer e potencializar interações positivas no grupo**, desenvolvi atividades que pudessem contribuir para a melhoria das relações de amizade e criar novas interações. Nomeadamente a atividade da teia da amizade (Apêndice J) que tinha como objetivo as crianças escolherem, serem escolhidas e potencializar as amizades, visto que ao escolherem teriam de justificar. E consecutivamente esta justificação iria beneficiar as relações existentes e criar novas, porque quando uma criança era eleita como amiga, era feita uma descrição ou características da mesma, ou vivências comuns entre elas, que era significativas. O grande receio desta atividade era verificar que alguma criança fosse excluída do grupo. Contudo, o resultado foi bastante satisfatório, reforço algumas situações:

<sup>13</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

<sup>14</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

### 1º Evidência

(O HC dirigi-se para o SS dá-lhe o novelo de lã)

Estagiária: Porquê que escolheste o SS.

HC – Porque o SS é meu amigo, brinca comigo aos dinossauros e aos crocodilos.

Sabendo que a relação entre estes dois meninos nem sempre é positiva, intencionalmente, questionei o seguinte:

Estagiária: Às vezes, vocês se chateiam.

(ambos abanam a cabeça, negando os momentos de conflitos)

Apesar de haver conflitos, estes meninos valorizam as interações positivas e os momentos harmoniosos entre eles.

(Nota de campo 12, novembro 2020)<sup>15</sup>

### 2º Situação

Estagiária: NT a quem queres dar o novelo?

Nt: À INSS, foi à minha casa e eu fui à casa dela. Fomos à praia e subimos uma montanha, eu ajudei-a com a mãe dela.

Nesta situação as crianças demonstraram que mantêm uma amizade forte que transcendem o espaço escolar.

### 3º Situação

ISS: Quero dar à MV. (Figura 4)



Figura 4 - Realização da atividade, ISS a escolher o amigo para dar o novelo.

<sup>15</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

Nota: O DB que tem uma relação de amizade muito gratificante com esta colega, estica a mão para receber o novelo, e ao perceber que não é para ele reclama.

DB: Dá. (A expressão corporal que a criança demonstra o desagrado ao perceber que não tinha sido escolhido)

ISS: Eu gosto de brincar com a MV. (Reafirmando a sua escolha)

(Nota de campo 13, novembro 2020)<sup>16</sup>

O DB é uma criança, que como referenciado anteriormente, está sinalizado como tendo características de PEA (perturbação de Espectro de Autismo), no entanto, durante o projeto foi notória a relação de amizade que estava a desenvolver com a ISS. Nesta atividade descrita, demonstrou empatia pela colega, este facto foi crescendo ao longo do projeto, em diversas situações em que queria permanecer ao lado da mesma e quando era afastado mostrava a sua frustração, com movimentos estereotipados.

A expectativa da estagiária era que algumas crianças fossem excluídas, de modo a perspetivar atividade de inclusão social das mesmas. Tal facto seria um ato normal porque em grupos sociais, alguém pode ser excluído devido a diversos aspetos, diferenças físicas, de interesses dissemelhantes etc. nestes casos a criança é colocada de parte, e não é dada a chance de estabelecer laços de amizade. Neste sentido, a criança ao deparar com uma atividade com múltiplas experiências, em que tinha de selecionar um amigo e demonstrar o seu lado seletivo, poderia gerar momentos de conflito, exclusão e conseqüentemente teria de lidar com uma possível frustração por não ser escolhida. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Mas a exclusão, não foi observada, o que traduz que este grupo é unido e apesar dos comportamentos, que por vezes, eram desadequados e conflituosos, cada criança tinha um ou mais colegas, que considerava amigo e a exclusão social era inexistente.

É ainda de refletir que este resultado foi enquadrado numa atividade isolada, que não tendo sido verificada nenhuma exclusão era notório alguns laços das amizades que as crianças não frisaram e alguns “não amigos” que também não foram verbalizados. Este facto justificou-se pela regra da atividade, dar apenas a um amigo que a criança gostava de brincar, logo o resultado foi momentâneo e estas amizades referidas são inconstantes, devido à faixa etária em questão.

---

<sup>16</sup> Idem.

Posto isto, esta atividade favoreceu e potencializou as relações de amizade do grupo, pois ao partilhar experiências e vivências comuns permitiu que as crianças percebessem que certos colegas do grupo as consideravam seus amigos. O que por sua vez potencializa que as mesmas estejam recetivas a interagir mais com os amigos que as escolheram e deste modo criar uma relação mais frutífera de amizade.

Logo, nesta atividade ao serem escolhidas como amigas, as crianças procuraram ser amigas das que as consideram serem suas amigas, existiu reciprocidade, sendo esta uma dimensão básica das relações de amizade (Katz & McClellan, 1991).

### 2.4.2.3 Iniciativa social e sentimento de pertença no grupo

**Contribuir para o desenvolvimento de iniciativa social e sentimento de pertença no grupo**, constitui o terceiro objetivo deste projeto. A educadora cooperante conhecendo os objetivos do meu projeto, permitiu que eu iniciasse o projeto escola, a horta comunitária (Apêndice G). A atividade foi uma mais-valia para as aprendizagens das crianças, uma vez que integrar as crianças na natureza dá-lhes a oportunidade de sentir que fazem parte dela e de fomentar a relação entre elas e a natureza, com um lugar e um papel de desempenho perante a mesma. Também desenvolve várias competências como: a criatividade, a curiosidade, a apreciação da beleza, o cuidado, a gratidão, a educação, a cidadania, a solidariedade, a partilha, a cooperação etc.

É de salientar que, apesar de ser um projeto da escola o grupo dos 4 anos foi o primeiro a abraçar este projeto. Logo, o primeiro dia (data desta atividade) foi marcado por um grande entusiasmo pelas crianças, que cooperaram e ajudaram a arrancar ervas, em que umas ajudavam as outras e o adulto. (Figura 5)

Durante a atividade foi possível recolher algumas evidências do sentimento de pertença do grupo e do trabalho em equipa:



*Figura 5 - Realização da atividades, algumas crianças a ajudar a estagiária a arrancar ervas.*

“Nós conseguimos”; “Eu ajudo-te”, “Quero ajudar”, “Vamos todos junto” etc.(Nota de campo 14, novembro 2020)<sup>17</sup>

Para finalizar esta atividade e aproveitando as evidências demonstradas pelo grupo, foi proposto criar um hino que identificasse o grupo o resultado foi o seguinte:

“Somos uma equipa,

Sim sim sim

O que é que nos somos?

Ohhh bombons”

(Nota de campo 15, novembro 2020)<sup>18</sup>

Em síntese, como Oliveira (2004) defende, a horta pedagógica, é uma metodologia que permite reinventar o ato pedagógico, por meio da criação de uma alternativa curricular para a educação para a cidadania. Ou seja, a atividade da horta pedagógica foi uma oportunidade de desenvolvimento de ações pedagógicas e iniciativa social, pois promoveu as competências sociais e o trabalho de equipa que foi o objetivo principal deste projeto e permitiu explorar a multiplicidade de aprendizagens diversas (Katz & McClellan, 1996; Brazelton & Greenspan, 2002; Gomes, 2008)

#### 2.4.2.4 Elaboração de Regras sociais

O quarto objetivo da investigação era **incentivar a participação das crianças na elaboração de regras sociais**. Para tal, propus a realização da mesma com a finalidade de estimular a responsabilidade e consciencialização das crianças acerca das suas próprias ações, tanto na sala de atividade, como nos diferentes espaços da escola. Para iniciar a atividade perguntei quais eram as regras que conheciam e as respostas foram:

- “Não bater”;(RO)
- “amigos”; (BC)
- “não subir o escorrega”(RG)
- “Temos de arrumar” (ISS)
- “partilhar os brinquedos”(CS)

---

<sup>17</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

<sup>18</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

- “fazer o que a Mena diz” (HC)
- “ajudar os amigos” (F.V)
- “Respeitar a A.S” (MF)

(Nota de campo 16, novembro 2020)<sup>19</sup>

A elaboração das regras constituiu um instrumento pedagógico fundamental para a implementação do projeto, visto que as mesmas não existiam no formato físico, apenas eram verbalizadas pela educadora cooperante e a assistente operativa em contextos pontuais. Assim, a realização desta atividade contou com a participação ativa das crianças, num momento de diálogo e discussão e foi dado a oportunidade de partilhar as suas ideias e opiniões. Cada regra foi analisada em grupo, destacando a sua importância e que todas foram formuladas pela positiva.

É de salientar que ao participar nesta atividade, as crianças usavam palavras como: “nós”, “eu”, “eu e os amigos” (Nota de campo 17, novembro 2020)<sup>20</sup>, e dada estas evidências a estagiária pôde perceber que as crianças assumiam um papel integrado neste processo, o que facilitou o empenho em cumpri-las (Oliveira-Formosinho, 1996; Tomlinson e Allan, 2002). Assim sendo, as regras que ficaram definidas estão na figura 6.

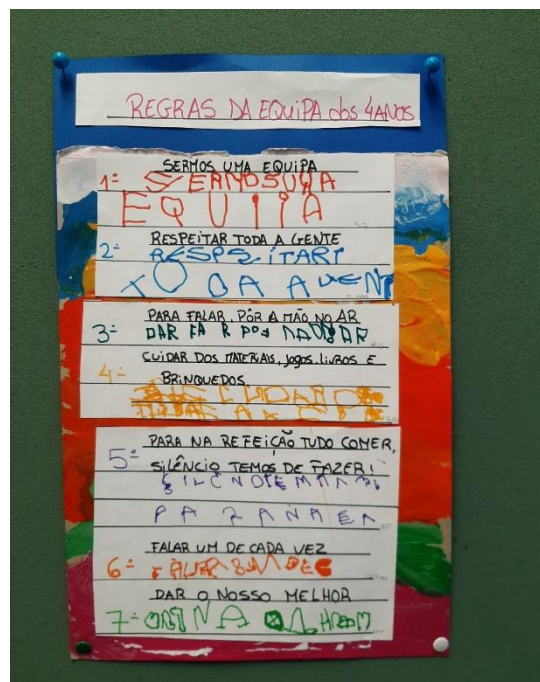


Figura 6 - Regras da sala da Equipa dos 4 anos.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

A elaboração das regras da sala e da escola permitiu criar mecanismo de regulação, no grupo em particular, o que foi crucial para incentivar mudanças comportamentais. Porque ao refletir, ao reconhecer as suas características individuais e o autoconhecimento dos seus comportamentos, contribuiu para desenvolver interações sociais mais positivas com os outros. Logo, enquanto educadora estagiária tive o cuidado de perspetivar e planear as suas atividades de acordo às necessidades das crianças (Stratton, 2018). O que permitiu que as crianças adquirissem competências, preparando-se para a vida futura, em que estarão em contacto permanente com as regras da sociedade.

#### 2.4.2.5 Autorregulação emocional

Para o último objetivo da investigação, **promover estratégias de autorregulação emocional**, promovi atividades de yoga e interfeiri, sempre que possível, quando identifiquei autodiálogos negativos, por parte das crianças (Silveira, 2012; Stratton, 2018). A pertinência desse tipo de intervenções e atividades, estava diretamente relacionada com as especificidades do grupo, onde as crianças demonstram falta de confiança e dificuldade de gerir as suas emoções, nomeadamente:

Evidências aleatórias

R.O: “eu não consigo”

S.S: “eu porto-me sempre mal”

C.S: “ninguém gosta de mim” após ser rejeitada por uma colega.

(Notas de campo 18, outubro 2020)<sup>21</sup>

Descrição de uma evidência em contexto de atividade

M.M: Após a educador explicar e orientar as crianças para a realização de uma atividade, a M.M. pede para ir à casa de banho. Depois de um curto período, vou à procura da criança. Ao entrar na casa de banho, a M.M. está escondida atrás

---

<sup>21</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

do pilar, ao abordá-la, não responde. Tento estabelecer um diálogo e após declarar que por vezes sinto a dificuldade e fazer o que me pedem, a mesma começa a chorar e diz que não sabe fazer o que lhe estão a pedir, ofereço ajuda e acrescento que apesar de às vezes não sabermos fazer alguma tarefa, ao tentar acabamos por conseguir. E a menina acalma-se, e tranquilizo-a dizendo que os bebés antes de começar a andar, tentam e caem muitas vezes e que depois conseguem e começam a andar.

Neste âmbito dinamizei atividades de yoga, para promover nas crianças a sensação de estado de calma e de relaxamento, que revitaliza a criança e melhora as competências de concentração, autoestima, autoconhecimento entre outras (Esteban, 2016). Posteriormente a estas atividades houve mudança de autodiálogo e de ações, saliento algumas evidências:

R.O :“posso tentar?”

S.S: “Hoje vou portar-me bem”

C.S: Depois de um amigo não querer brincar com ela, a C.S. afasta-se e dirige-se a um grupo de colegas e pergunta se pode brincar. (ausência de frustração)

M.M: Numa situação de ser solicitado que realize uma atividade nova, mantém-se junto do grupo e desvia o olhar para a estagiária, demonstrando precisar do apoio da mesma, mas controlando a sua ansiedade.

(Nota de campo 19, dezembro 2020)<sup>22</sup>

Estas são evidências, contrariam os típicos momentos de agitação, de ansiedade, de conflitos, de autoconfiança e de descontrolo emocional, antes da implementação destas atividades e intervenções pela positiva por parte da estagiária, no que se refere ao autodiálogo. O que possibilitou interações sociais mais positivas entre pares, pois as crianças estavam mais confiantes consigo próprias o que influenciava na sua relação com os outros.

---

<sup>22</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

Ainda com intuito de promover estratégias de autorregulação emocional foi construído um instrumento pedagógico, o semáforo do comportamento (Figura 7), que tinha como objetivo a autoavaliação por parte da criança, para ir adquirindo consciência de si e ficar mais desperta aos processos de regulação emocional (Thompson,1999). Neste caso, cada criança diria diariamente qual a cor que deveria ter nesse dia, consoante o seu comportamento, e era colocada a sua fotografia na cor correspondente.



Figura 7 - Primeiro semáforo do comportamento

Para o efeito foi dada a informação que existia um significado para cada cor: verde, quando cumprissem as regras todas; amarelo, quando fossem repreendidos pelos adultos pelo menos três vezes e vermelho quando fossem repreendidos mais que quatro vezes, ou quando fossem afastados das atividades por alguma razão menos positiva.

Contudo, quando as crianças estavam a fazer a sua autoavaliação não havia interferência por parte da estagiária, que respeitava a opinião da criança. O mesmo, não se verificava nas restantes crianças do grupo, que expunham as suas opiniões e por vezes interferiam na escola dos seus pares.

O impacto inicial deste instrumento foi bastante positivo, contudo ao longo do projeto as crianças assumiram como certo uma cor, ou seja, quem se comportava bem dizia sempre que queria a sua fotografia no verde, já as crianças que consideravam que tiveram um comportamento menos positivo assumiam o vermelho. Deste modo, já não tentavam alterar os seus comportamentos e este instrumento começou a perder a sua funcionalidade.



Figura 8 - Segundo semáforo do comportamento

Sendo que seguia uma metodologia de Investigação-ação que pressupõe, em simultâneo, a ação/mudança e investigação/compreensão, ao avaliar que este instrumento e compreender que não alterava os comportamentos dos participantes do estudo, modifiquei este instrumento de forma a conseguir os resultados que pretendia. (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido, substitui o semáforo do comportamento para os emojis do comportamento (Figura 8). Para tal, aumentei as variantes, de modo a criança ter mais opções de escolha, de maneira a incentivar as crianças a terem um comportamento mais adequado, em

diversos momentos do seu dia a dia na escola. E defini com a participação das crianças qual seria a denominação e o critério de cada uma delas: para o emoji do coração, quando se comportavam muito bem; para emoji do sorriso muito feliz, quando tentaram muito se comportar bem, mas que por alguma razão não conseguiram; o emoji do sorriso quando se comportavam mais ou menos; o emoji do com cara feia quando se comportaram mal e o emoji de chorar quando se comportavam muito mal.

É de salientar ao permitir a participação das crianças, tanto na escolha dos nomes dos emojis, bem como o critério avaliativo para cada uma delas, partilhei o controlo deste instrumento pedagógico. Desta forma, enquanto investigadora, estava a promover relações os sociais, pois as decisões foram tomadas em conjunto e as crianças demonstraram comprometimento e a vontade de ter o emoji do coração, o correspondente ao comportar muito bem. Assim numa das abordagens deste novo instrumento, saliento as respostas:

B.C: O emoji do sorriso, porque não quis brincar com a C.s.

M. F.: O emoji do coração, porque brinquei muito com a M.P.M. E não bati em ninguém.

H.C: Emoji da cara feia, eu não deixei o F.B. brincar nos dinossauros e portei-me mal na sala.

(Nota de campo 20, outubro 2020)<sup>23</sup>

Resumidamente, as crianças avaliaram o seu comportamento conforme os critérios que tinham sido definidos e conseguiram demonstrar tinham autoconsciência e autocompreensão das suas ações (Sroufe, 1995). O que contribui para que possam desenvolver estratégias de autorregulação emocional mais autónoma, e consequentemente fomentar as interações sociais com os seus pares (Thompson & Goodvin, 2007).

---

<sup>23</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

### 2.4.3 Avaliação do projeto

A avaliação fez parte integrante do projeto durante todo o seu desenvolvimento. Assim, enquanto estagiária e investigadora, fui analisando, observando e refletindo, sobre toda a minha prática educativa, as estratégias pedagógicas que ia adotando, e também, as reações e envolvimento dos participantes do estudo.

É importante mencionar, que na fase final do projeto houve a necessidade de alterar os últimos procedimentos de uma metodologia de trabalho de projeto, ou seja, primeiro realizou-se a avaliação seguida da divulgação. Este facto surgiu pela necessidade de obter informações que complementassem os registos fotográficos da execução do projeto, logo na divulgação a avaliação realizada pelas crianças serviu de legendas para as fotografias do projeto.

É de salientar que ao utilizar como o indutor as fotografias das atividades, promoveu o interesse e a envolvimento das crianças, mantendo-as motivadas no decorrer da avaliação do projeto. Foi dada a liberdade à criança para expressar a sua opinião, partilhar as suas preferências e experiências mais significativas.

Promover o envolvimento das crianças nos momentos de avaliação, permitiu observar a evolução da participação das crianças, compreender o papel da criança e adaptar as práticas em função destas mesmas avaliações. É de reforçar, que nesta avaliação estão implícitas: a autoavaliação, a autorreflexão e as grelhas de avaliação.

No que concerne à avaliação por parte das crianças, Santos (2012) preconiza que a criança tem capacidades de construir conhecimentos, se lhe for dada a possibilidade de ter confiança em si própria, de se sentir aceite, de ter a liberdade de expressão e de ser ouvida. Deste modo é dado um ambiente favorável para o desenvolvimento pessoal e social, por meio de escolhas e de responsabilidades que vão sendo dadas, tornando-as autónomas. Logo, ao ser dada a oportunidade de se avaliar e avaliar uma situação e/ou atividade, neste caso de comportamentos, atitudes

e ações foram potencializadas as aptidões sociais, a adequação comportamental e a aceitação dos seus pares.

Assim, posso aferir que com o projeto desenvolvido com o grupo, consegui contribuir para a promoção de competências sociais, por intermédio de estratégias pedagógicas de desenvolvimento pessoal e social, sendo estas: a literatura de histórias sobre o tema da amizade, onde as crianças puderam refletir e rever-se em determinadas situações; experiências educativas diversificadas e cooperativas, tendo um objetivo comum entre elas e desta forma promover as interações sociais otimizadas, como por exemplo - a horta comunitária; a realização de regras sociais realizadas com as crianças, formuladas pela positiva e de forma objetiva; a interação que mantinha com as crianças, com uma adequação correta em diversos contextos, assumindo um papel de modelo a seguir, por exemplo: intervinha sempre que identificava um autodiálogo negativo, e corrigia para um positivo; recorri a instrumentos de regulação emocional, onde as crianças passaram de uma regulação emocional orientada por outras pessoas (profissionais de educação) para uma autorregulação emocional.

Posto isto, toda a prática educativa e instrumentos pedagógicos aplicadas ao longo do projeto foram o resultado das avaliação e reflexões sobre as mesmas.

Este processo entre a avaliação/reflexão integrou um conjunto de articulação e de integração entre a teoria e a prática, onde tive sempre em consideração as opiniões e interesses das crianças. Deste modo, ao final de cada atividade perguntava, às crianças, se tinham gostado, o que é que tinham gostado mais, o que gostariam de fazer e tentava articular as respostas obtidas com os objetivos do projeto. Assim, em toda a prática educativa esteve presente a expectativa, a realidade, a articulação, o imprevisto e a mediação. Sendo esta última, fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, durante o projeto de intervenção identifiquei algumas limitações, nomeadamente, o facto de ser um grupo constituído por vinte crianças e que por vezes, umas destacavam-se mais do que outras. Houve crianças que participaram mais e outras que só participavam quando solicitadas, apesar de tentar reverter esta evidência, nem sempre foi possível, porque as crianças que gostavam de participar interrompiam e completavam o raciocínio dos colegas, naturalmente, as crianças mais tímidas acabavam por ser prejudicadas.

Portanto, considero que poderia ter realizado mais atividades em pequenos grupos e/ou individuais, para conseguir incentivar as crianças mais inibidas a

participarem mais ativamente, de forma a oferecer oportunidades/experiências de desenvolvimento de competências sociais, de forma mais equitativa.

Contudo tenho a consciência que cada criança é um ser único e que tem: uma personalidade, um ritmo de aprendizagem diferente dos seus pares, uma forma própria de se relacionar com os outros etc., ou seja condicionamentos intrapessoais e interpessoais que influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Logo, existem crianças que são desinibidas e que gostam de participar ativamente, que partilham as suas opiniões, experiências /vivências do dia e expõe as suas emoções em grande grupo. Mas também, existem crianças que não gostam de se sentir expostas, têm dificuldade de expressar os seus sentimentos e emoções em grande grupo e podem se sentir desconfortáveis quando se deparam com situações deste tipo. Assim, proporcionar mais momentos em pequenos grupos permitiria criar um ambiente mais confortável para estes casos, porque para além ter mais a atenção do adulto, poderiam se sentir mais confiantes para partilhar e dar a conhecer os sentimentos e emoções. E conseqüentemente, o adulto poderia ajudar estas crianças a superarem o receio de se sentirem expostas, ajudar a ganharem confiança para falar em grande grupo e naturalmente, as crianças desenvolveriam competências sociais mais optimizadoras.

E por fim, considero que seria uma mais-valia para o presente projeto de investigação, o envolvimento das famílias das crianças, como forma comparativa de atitudes e comportamentos. Se o objetivo era promover o desenvolvimento de competências sociais, seria interessante compreender se a participação das crianças no decorrer do projeto, tinha ou não alterado os comportamentos e as interações sociais num contexto diferente, neste caso seria no meio familiar. Neste sentido poderia ter solicitado o preenchimento de um questionário aos pais, para avaliarem os comportamentos dos seus educandos, em diferentes momentos do projeto no contexto familiar.

Também valorizo a participação colaborativa da família, nas atividades realizadas em contexto escolar, mas também não foi possível devido à pandemia COVID-19. Uma das medidas de contingência imposta em todas as instituições educativas, era que os pais estavam impedidos de entrar nas instalações e permanecer no recinto escolar.

Em modo de conclusão, considero que o projeto foi bem conseguido, pois as crianças participaram ativamente na execução do projeto, foram evidentes alterações comportamentais, o sentimento de pertença por parte das crianças, desenvolveram

interações sociais mais positivas e, gradualmente, aceitaram opiniões e perspectivas diferentes das suas. Ou seja, desenvolveram competências sociais.

A nível pessoal e académico foi muito enriquecedor, pois adotei uma postura reflexiva e investigadora, contornando sempre os obstáculos e respondendo as necessidades que ia verificando, de uma forma pró-ativa e otimista, que serviu de estímulos enquanto futura docente.

## **Considerações finais**

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e representa a última etapa deste percurso académico. Este reflete todo o processo de formação, num sistema dinâmico, complexo de aprendizagens e relações, próprias da relação do “eu” pessoal e profissional.

Esta caminhada de constante mutação, permitiu alicerçar saberes científicos e pedagógicos, por intermédio de vivências e experiências realizadas, através das práticas desenvolvidas e das opções tomadas. Importa mencionar que neste trajeto houve fragilidades e dúvidas, devido a diversos fatores e circunstâncias que constituíram estímulos para a melhoria e aperfeiçoamento, mas nunca foram impeditivos de uma atitude pautada pela reflexão crítica, análise, interrogação e resolução, numa visão construtivista. Daí, o recurso à pesquisa, à investigação, com intuito de aperfeiçoar a minha prática e os meus futuros desempenhos profissionais nas diferentes dimensões: forma de estar, de ser e de agir.

Questões relacionadas com o comportamento social, interações sociais positivas, adequação social em diferentes contextos, aceitação dos pares e a autorregulação emocional, sempre suscitaram o meu interesse enquanto futura docente. Neste sentido, esta investigação assumiu uma base rica de como promover as competências sociais, num determinado contexto, na educação pré-escolar. Todavia, também influenciou profundamente a minha prática de ensino supervisionada, no 1º Ciclo do Ensino Básico, na medida que adotei uma postura conducente à promoção de interações sociais positivas, mantendo uma atitude dialogante, permanentemente atenta, cooperante e empática nas relações sociais que estabelecia com as crianças da turma.

Assim, as Práticas de Ensino Supervisionada contribuíram para colmatar a apreensão inicial, de como promover um desenvolvimento social saudável e criar um

ambiente propício à socialização otimizada, entre todos os intervenientes. E, as mesmas constituíram contextos frutíferos em termos da aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu caminhar enquanto aluna. Permitiu também adquirir alicerces práticos para a futura prática docente.

Em estágio tinha a intenção de atender às necessidades das crianças e às necessidades do grupo, sendo vistos como um todo. Para tal, considerei que deveria proporcionar às crianças um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, uma liberdade de se expressar e um envolvimento nas atividades. De forma, a ganhar segurança e autoconfiança nas suas capacidades e responsabilidades de serem capazes de intervir de forma democrática na comunidade, com a intenção de promover o seu desenvolvimento pleno.

Considerei também crucial, seguir os princípios orientadores que fundamentam a minha prática docente, uma vez que estes são fruto da investigação teórica e prática, que foi construída ao longo deste percurso académico.

Deste modo, desenvolvi o projeto de intervenção no PES I, denominado por “Todos nós juntos, somos um só” cujo objetivo principal era promover o desenvolvimento das competências sociais nas crianças em Educação Pré-escolar. Com este projeto, almejava contribuir para a solução da problemática evidenciada nas observações iniciais, por isso defini objetivos e dei início ao mesmo.

No decorrer do projeto recorri à literatura infantil como estratégia pedagógica, com o enfoque primordial na promoção de valores e princípios da vida em sociedade, perspetivas e conceitos essenciais associados ao desenvolvimento. Também desenvolvi atividades, privilegiando tarefas em grande grupo, promovendo aprendizagens integradoras e socializadoras, como as regras da sala, entre outras. E ensinei estratégias de autorregulação emocional e incentivei o autodiálogo positivo. Ou seja, tanto as atividades dinamizadas como as estratégias e posturas adotadas, conduziram a uma mudança comportamental. Esta mudança foi imprescindível, tanto a nível do desenvolvimento pessoal como social, para as crianças que verbalizavam “Nós somos amigos”; “Somos uma equipa”; “gosto de ti”; “és linda/o”; “estás no fundo do meu coração”; “adoro-te” (Notas de campo 21, dezembro 2020)<sup>24</sup>.

Para finalizar o projeto foi elaborado uma exposição com as fotografias das atividades do mesmo, em que estava legendado com as notas de campo das avaliações que as crianças fizeram do projeto e das atividades.

---

<sup>24</sup> A nota de campo foi retirada no estágio da PES I.

É de salientar que as atividades cooperativas foram as mais utilizadas neste projeto, na medida em que estavam todos envolvidos para um objetivo em comum. As mesmas promovem atividades significativas para as crianças, que a maioria aferiu que gostou e que desenvolveu competências inerentes às interações sociais, como referido anteriormente. Desta forma, o projeto beneficiou todos os envolvidos transformando-se numa experiência diversificada e numa aprendizagem otimizada, em todas as dimensões do saber.

Considero ainda que a colaboração da docente cooperante, durante este projeto de intervenção, foi extremamente importante, visto ter dado liberdade total na autonomia e gestão das atividades e das práticas inerentes ao processo de ensino. Sempre que me deparava com alguma dificuldade e limitação, a mesma não me dava respostas imediatas, incentivando-me a refletir e a encontrar estratégias que as culminassem. Permitia-me descobrir a solução, por meio da autoavaliação, autocrítica e reflexão e que, muitas vezes, era necessário complementar com uma investigação sobre o tema para conseguir agir de uma forma mais competente com a situação.

Enquanto estagiária, assumi ter um papel pró-ativo e interventivo, refletindo sobre as situações com as quais me deparava, utilizei os conhecimentos académicos prévios já adquiridos ao longo da minha formação, de forma a construir uma prática planeada e diversificando as estratégias de aprendizagem para assim promover o sucesso de todas as crianças.

Com a elaboração deste relatório final, compreendi que para desenvolver competências sociais, é necessário um docente predisposto a criar relações de afetividade, confiança e proximidade com as crianças, no sentido que as mesmas sintam liberdade de se expressar, partilhar opiniões e participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Considero que a minha postura carinhosa, atenciosa e respeitadora, conseguiu conquistar a confiança e criar laços de afetividade com as crianças. Todavia, percebi que também é necessário demonstrar que existe tempo e momentos para tudo, nomeadamente momentos para diálogos, para atividades direcionadas e para brincadeiras livres. Para tal, as rotinas diárias e a existência de regras são imprescindíveis.

Acrescento que a elaboração de regras sociais formuladas pela positiva, em contexto de sala de atividades, é um fator determinante para que haja um ambiente propício à harmonia, respeito e cooperação, porque o educador desta forma estará a dar orientações para os comportamentos esperados pelas crianças. Logo, o envolvimento, das mesmas, é fundamental para que as crianças compreendam que as regras lhe pertencem, desta forma estarão mais empenhadas para as cumprirem.

Aferi que para promover competências, atitudes e ações positivas nas interações das crianças, é necessário que o educador também os tenha. Ao longo das minhas intervenções tive uma atenção e um cuidado especial na forma como interagiu com as crianças e com as diversas situações com que me deparava, nomeadamente, em situações de conflitos intrapessoais e interpessoais, porque um educador é um modelo de aprendizagens que elas seguem. A promoção de competências sociais visa a sua concretização de forma autónoma, desta forma, mantive-me atenta, presente e empenhada para proporcionar às crianças experiências e ferramentas necessárias para o efeito.

Ainda sobre os conflitos internos, percebi que a gestão de emoções é um fator condicionante à maneira de estar e de ser, perante os outros. Deste modo, o educador deve ensinar às crianças ferramentas que permitam que estas autorregulem as suas emoções de forma otimizada e, conseqüentemente, as mesmas se sentirão melhores e irão saber lidar melhor, com as situações e com os outros.

Assim durante todo este o percurso académico averigui a importância de ser educador, considerando que o educador é uma pessoa que está em constante reflexão, investigação, e que altera as suas práticas sempre que necessário, de modo a evoluir profissionalmente. A dimensão investigativa é sem dúvida um alicerce indispensável à vida de um educador/professor. A sociedade está em constante mudança o que, inevitavelmente, tem consequências na educação e na profissão de um docente. Enquanto educadores e professores devemos estar atentos às crises sociais que hoje são evidenciadas, nomeadamente, à violência, às depressões, à falta de empatia social, entre outros. Logo, é nosso dever antecipar e incentivar as crianças a expressar sentimentos, a desenvolver empatia e respeito pelo próximo, a saberem lidar as suas próprias emoções e proporcionar experiências diversificadas, em que sejam expostas a diferentes realidades.

Em suma, todo o percurso académico se afigura uma base gratificante e frutífera para um futuro próximo, quer a nível académico quer na prática profissional. E contribuiu para a certeza de que é possível lidar a educação em diferentes contextos, circunstâncias e exigências, não só no âmbito do ensino formal, mas também da apreensão dos conteúdos de forma informal, o que para nós enquanto futuros docentes é uma necessidade constante.

Termino este relatório com o sentimento de satisfação, de que todo o trabalho realizado nas PES e na elaboração deste relatório foram meritórios, o que fez valer a pena todo o tempo disponibilizado, o empenho e a dedicação. Todas as dificuldades pessoais foram ultrapassadas e o resultado retrata o esforço, o que contribuiu para o sucesso deste trabalho.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Edições Asa
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-V Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (5ª Edição). (pp.57-68). Lisboa: Climepsi Editores. Disponível em: [DSM\\_V.pdf \(co.pt\)](#)
- Beard, Ruth Mary (1978). *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. Tradução de Aydano Arruda. 5. ed. Ibrasa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Editora
- Boivin, M. (2011). *Relações entre pares Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira Infância*. Disponível em: [relacoes-entre-pares.pdf \(enciclopedia-crianca.com\)](#)
- Borsa, J. C. (2007) *O papel da escola no processo de socialização infantil*. O portal dos psicólogos. Disponível em: [A0351.pdf \(psicologia.pt\)](#)
- Brazelton, T. Berry, Greenspan, Stantley I. (2002) *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Traduzido por Maria M. Peixoto e Maria F. Morgado. Editorial Presença
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório de Estágio. Porto: Paula Frassinetti. Disponível em: [R. Investigação FINAL -SA.pdf \(eseepf.pt\)](#)
- Carreiras, J. (2007). *Resolução natural de conflitos e competência social num grupo de quatro anos de idade em meio pré-escolar*. Dissertação de mestrado – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Disponível em: [DM CARR-JF1.pdf \(ispa.pt\)](#)
- Chiarottino, Zelia Ramozzi (1972). *Piaget: modelo e estrutura*. José Olympio.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). *Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research*. *Child Dev*, 75(2), 317–333. Disponível em: [coleetal2004.pdf \(miami.edu\)](#)

- Cordeiro, R. A. (2006). *Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário*. *Análise Psicológica*, 24(4), 509-517. Disponível em: » <https://doi.org/10.14417/ap.548>
- Davis, E. L., Levine, L. J., Heather, L., & Quas, J. A. (2010). *Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions*, 10(4), 498–510. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0018428.Metacognitive>
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A.(2010). *Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades*. *Revista perspectivas*, 1(2), 104-115 disponível em: <v1n2a04.pdf> ([bvsalud.org](http://bvsalud.org))
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A.(2015). *Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 31 n. 3, pp. 321-330. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/7qVdfkWs9hrtqG8vww7c4xG/?format=pdf&lang=pt>
- Denham, S. A. (2006). *Emotional Competence: Implications for Social Functioning*. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of Preschool Mental Health: Development, Disorders, and Treatment* (pp. 23- 44). New York: Guilford Press.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais / articulação com o Perfil dos Alunos – 1º ciclo do ensino básico-Estudo do Meio*. República Portuguesa – Educação.
- Erikson, Erik H. (1976) *Identidade : Juventude e crise*. Tradução de Álvaro Cabral. Zahar Editores
- Esteban, A. F. R. (2016). *Yoga para todos os dias- cuide do corpo e da mente!* Arena Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora
- Fontes, Adriana E. H. G. T. (2004) *Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico*. Brasil: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000343020>
- Formosinho, J. & Andrade (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação*. Porto Editora
- Formosinho, J. (Org), Kattz, L., McClellan, D., e Lino, D. (1999). *A educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Texto Editora
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra
- Freitas, L.C. & Del Prette, Z.A.P. (2010). *Comparando autoavaliação e avaliação de professores sobre as habilidades sociais de crianças com deficiência mental*. *Interpersona*, 4 (2), 183-193. Disponível em: [48-48-1-PB1 \(1\).pdf](48-48-1-PB1(1).pdf)
- Giusta, S. A. (2013) *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*. *Educ. rev.* Vol.29 nº.1 Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>;

- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*.: Temas e Debates.
- Gomes, E. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Disponível em: [TESE MESTRADO FINAL.pdf \(iscte-iul.pt\)](#)
- Gottman, J. & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (1.ª ed.). Pergaminho.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (1ª ed, pp. 3–27). New York: The Guilford Press. Disponível em:  
[Sample Chapter: Handbook of Emotion Regulation, Second Edition \(guilford.com\)](#)
- Katz, Lilian, McClellan, Dian. (1996) *A Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Texto Editores.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Kopp, C. B. (1989). *Antecedents of self-regulation: A developmental perspective*. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. Disponível em: [Self-Regulation.pdf.pdf \(ihmc.us\)](#)
- Ladd, G.W. e Coleman, C.C. (2002). *As relações entre pares na Infância: formas, características e funções*. in B.Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.119- 166). Fundação Calouste Gulbenkian
- Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). *A avaliação da competência social: Versão Portuguesa da forma para professores da SSRS*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274. Disponível em:  
[\(PDF\) A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS \(researchgate.net\)](#)
- Leontiev, A. N. (1978) *Uma Contribuição para à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil*. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.
- Lino, Dalila. (1996) *A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: relato de uma experiência de formação da equipa educativa*. In Katz, Lilian, McClellan, Dian. *A Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Texto Editores
- Lino, Dalila. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia: uma apresentação*. In: Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 3. ed. Porto Editora.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M.(2006). *Competências sociais. Aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios Edições

- Loureiro, C. (2011). *Treino de Competências Sociais – uma estratégia em saúde mental: Conceptualização e Modelos Teóricos*. Revista da Sociedade Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, (6), 7-14. Disponível em: [Treino de competências sociais-uma estratégia em saúde mental conceptualização e modelos teóricos \(2\).pdf](#)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/ Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básico
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional*. Competências sociais e assertividade. Coleção Crescer a brincar. Porto Editora.
- Newton, I. (s.d). *Pensador*. Disponível em: [Se cheguei até aqui foi porque me... Isaac Newton - Pensador](#)
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org), Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 130-159). Porto Editora.
- Oliveira, B. (2004). *Alternativas emancipatórias em currículo*. Cortex Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (1996) Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade. (pp. 51-73). Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma praxis da participação*. (pp.13-36). Disponível em: 5962413.pdf (b2w.io)
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Onu news, perspectiva global.(22 Julho 2020) *Reportagens Humanas: 40 milhões de crianças sem acesso ao pré-escolar devido a crise de saúde*. Disponível em: [14484-Texto do artigo-71346-1-10-20120705 \(1\).pdf](#)
- Ortiz, F. (2005). Autismo. Gaceta médica de México. Vol. 141, nº. 2, pp. 143-147. ISSN 0016-3813.
- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill - Ciências da Educação.


- Pereira, R. & Dias, I. (2012) *Educação Pré-escolar - A construção do grupo de desenvolvimento de competências sociais*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/>
- PIAGET, J. (1994) *O Juízo Moral na Criança*. 1. Ed. Summus.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto Editora
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010) *A Metodologia de Projeto na nossa Prática Pedagógica. Da Investigação às Práticas*, Instituto Politécnico de Lisboa p. 21-43. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2809.c>
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. 5 a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Sabatier, C. et al. (2017) *Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences*. *Psicología desde el Caribe*. Volumen 34, n.º 1. Pp 1-24. Disponível em: [Emotion Regulation in children and adolescents: concepts, processes and influences \(scielo.org.co\)](http://scielo.org.co/emotion-regulation-in-children-and-adolescents-concepts-processes-and-influences)
- Salgado, C. (2017). *Ensaio Sobre o Amor na Educação - Formar Pessoas, Ensinando*. Principia Editora.
- Santos, J. A. S. (2012). *Avaliação na pré-escola: alguns apontamentos*. In Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação. Campinas
- Schaffer, H. (1999). *O Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget.
- Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la Democracia*. Madrid: Editorial Popular.
- Silva, I. Marques, L. Mata & L. Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Silva, M. J. P. da (2002). *Comunicação tem remédio – A comunicação nas relações interpessoais em saúde*. Edições Loyola
- Silveira, M. C. A. A. (2012). *Yoga para crianças: Uma prática em construção*. *Religare*, 9 (2), 177-185. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/viewFile/15875/9086>.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sprinthall, Norma A., Sprinthall, Richard C. (1993) *Psicologia Educacional*. Traduzido por Sara Bahia, Alexandre M. Pinto, João Moreira e Manuel Rafeal. McGraw-Hill
- Sprinthall, Norman A., Collins, W. Andrews. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Traduzido por Cristina M. C. Vieira. Fundação Calouste Gulbenkian
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press. Disponível em: [Emotional development: The organization of emotional life in the early years \(cambridge.org\)](http://cambridge.org/emotional-development-the-organization-of-emotional-life-in-the-early-years)

- Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Braga: Psiquilíbrios Edições (2ªed).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora
- Thompson, R. (1990). *Emotion and self-regulation*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 367–467. Disponível em: [Thompson1990NebrSymp.pdf](#)
- Thompson, R. A. (1994). *Emotion Regulation: a theme in search of definition*. *Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52. Disponível em: [Thompson1994.pdf](#)
- Thompson, R., & Goodvin, R. (2007). *Taming the Tempest in the Teapot: Emotion Regulation in Toddlers*. In C. A. B. & C. B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 320–341). New York, NY: Guilford Press. Disponível em: [ThompsonGoodvin2007.pdf \(ucdavis.edu\)](#)
- Tomlinson, C. Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projectos em educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. DGIDC/Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*. Martins Fontes. Disponível em: [A formacao social da mente.pdf \(usp.br\)](#)
- Walt Disney, (s.d). Frases do bem. Disponível em: [Se podemos sonhar, também podemos tornar nossos sonhos realidade. \(frasesdobem.com.br\)](#)



## **APÊNDICES**

**Apêndice A – Pedido de autorização dos encarregados de educação para  
recolha de imagem**

  
Instituto  
PIAGET

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo. (a) Sr.(ª) Encarregado de Educação Eu, Marisa Santos dos Reis, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico pelo Instituto Piaget de Almada-Escola Superior de Educação, em estágio no Colégio Minerva, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), da sala dos 4 anos, no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio.

As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

A estagiária: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

**Apêndice B – Cronograma das atividades**

Mês	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
Out 2020	12 Observação direta	13 Observação direta	14 Observação direta	15 Observação direta	16 Observação direta	17	18
	19 Observação direta	20 Observação direta	21 Observação direta	22 Observação direta	23 Observação direta	24	25
	26 Observação direta	27 Observação direta	28 Observação direta	29 Observação direta	30 Observação direta	31	1
Nov 2020	2 <b>Planificação do projeto</b> – atividade da lenda de São Martinho	3 Observação direta	4 Observação direta	5 Observação direta	6 <b>Planificação do projeto</b> – O que queremos saber /Origami do cavalo	7	8
	9 <b>Execução</b> Atividade da História da “Maria Castanha”	10 <b>Execução</b> Atividade – diversidade cultural	11 Observação direta	12 Observação direta	13 <b>Execução</b> - Completar uma chuva de ideias “Ser amigo é” - Jogos cooperativos	14	15
	16 <b>Execução</b> Ida à horta comunitária e hino da equipa	17 Observação direta	18 Observação direta	19 <b>Execução</b> Regras da sala	20 Observação direta	21	22
	23 <b>Execução</b> Semáforo do comportamento e a História do “Desculpa”	24 <b>Execução</b> Atividade- teia da amizade	25 Observação direta	26 Observação direta	27 <b>Execução</b> Visualização do Vídeo “Os guardiões da chama”	28	29
	30 Observação direta	1	2 Observação direta	3 Observação direta	4 <b>Execução</b> História da “Grizela”	5	6
Dez 2020	7 Observação direta	8	9 <b>Execução</b> Dança Criativa	10 Observação direta	11 <b>Execução</b> História “Aqui estamos nós”	12	13
	14 <b>Execução</b> História “Aqui estamos nós” (Continuação)	15 <b>Execução</b> Jogo digital “o ecomonstro”	16 Observação direta	17 Observação direta	18 Observação direta		
Jan 2021	4 <b>Execução</b> Cartão de autoavaliação	5 Observação direta	6 Observação direta	7 Observação direta	8 <b>Execução</b> História “O inverno do Yoga”	9	10
	11	12	13	14	15	16	17
	<b>Execução</b> Semáforo do comportamento e cartão de autoavaliação (novo)	Observação direta	Observação direta	Observação direta	<b>Avaliação</b> Atividades das fotografias das vivências comuns		
	18	19	20	21	22	23	24
	<b>Avaliação/ Divulgação</b> Atividades das fotografias das vivências comuns	Observação direta	Observação direta	Observação direta – último dia de estágio, encerramento das escolas devido ao número de casos de COVID- 19.			

**Apêndice C – Planificação da atividade: A lenda de São Martinho**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação diária		Data:02/11/2020		
Tema/atividade: Lenda de São Martinho		Conteúdos: Sequências temporais		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p>COMPETÊNCIA SOCIAL E COMUNICACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir para a compreensão e Identificação das sequências temporais da lenda;</li> <li>Despertar valores como a solidariedade.</li> <li>Proporcionar situações onde a criança explore diferentes técnicas da expressão plástica e utilize diferentes materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuta com atenção a história, no seu lugar;</li> <li>Identifica algumas sequências temporais da história;</li> <li>Refere algumas ações de solidariedade que já praticou, ou pretende praticar.</li> <li>Domina o movimento de pinça.</li> <li>Pinta dentro das limitações do desenho;</li> <li>Manuseia a tesoura, com segurança.</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u> A atividade começa em grande grupo, perguntando qual a estação do ano que nos encontramos, de forma a relacionar o Outono à festividade que se aproxima – O dia de São Martinho.</p> <p>Após a primeira abordagem, o grupo visualiza a projeção da lenda de São Martinho.</p> <p>De seguida o grupo explora e interpreta a história (identificar os personagens; descrever a sequência temporal da história; descrever acontecimentos etc.) E apelar ao sentido solidário do bravo soldado; como será que se sentiu o soldado? Se um pobre me pedisse uma esmola eu dava... Conversa e registo coletivo sobre a partilha de cada criança. Para finalizar esta atividade, proponho a construção de um puzzle, do bravo soldado.</p> <p><u>Individualmente:</u> Disponibilizo individualmente, a ficha do puzzle, solicitando a pintura, seguido do recorte, montagem e por fim a sua colagem</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, Assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Computador, Projetor, papel de lustro castanho, material de desgaste.</p>	<p>Observação direta</p> <p>Teia de ideias do grupo</p>

**Apêndice D – A lenda de São Martinho (Continuação), Origami do cavalo e respetiva grelha de avaliação**

<b>Estágio em: Educação pré-escolar</b>				<b>Sala: 4 anos</b>
<b>Planificação diária Data: 03/11/2020</b>				
<b>Tema/atividade:</b> A lenda de São Martinho e Origami do cavalo			<b>Conteúdos:</b> Comunicação oral e destreza manual	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<p>COMPETÊNCIA SOCIAL E COMUNICACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Levar a criança a usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</li> <li>Desenvolver a técnica da dobragem e de desenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partilha com o grupo os conhecimentos adquiridos sobre a lenda de São Martinho (personagens; algumas sequências temporais).</li> <li>Consegue fazer dobragens simples sem ajuda;</li> <li>Demonstra interesse e motivação na realização do desenho.</li> </ul>	<p>Em grande grupo:</p> <p>Em grande roda, recorro às crianças sobre a lenda de São Martinho visualizada no dia anterior, e solicito que façam o reconto sobre a mesma. Ao longo do diálogo, e só quando necessário coloco algumas questões: Quem eram os personagens? Como estava o tempo? Como o mendigo se devia sentir? Como o São Martinho se sentiu depois de dar metade da sua capa ao mendigo?</p> <p>Individualmente:</p> <p>Em grande roda, disponibilizo os materiais necessários para a realização da dobragem do origami. Após as dobragens, cada criança cola o seu cavalo numa folha branca.</p> <p>Em pequenos grupos solicito que façam a ilustração da lenda, para completar o trabalho desenvolvido.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, Assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Papel de lustrado castanho, material de desgaste.</p>	<p>Observação Direta</p> <p>Registo de verificação</p>

Intencionalidades Educativas		Aprendizagens (aquisições)	BC	CS	DB	FV	G V	H C	IS S	INS S	M C	ML F	M F	M V	MC M	MP M	MM F	NT	R O	R G	SS	ST
Competência social e comunicacional	Levar a criança a usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação	Partilha com o grupo os conhecimentos adquiridos sobre a lenda de São Martinho (personagens; algumas sequências temporais)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Desenvolver a técnica da dobragem e de desenho	Consegue fazer dobragens simples sem ajuda	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
		Demonstra interesse e motivação na realização do desenho	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:			● Adquiriu	● Em aquisição	● Não adquiriu	● Não observado																

**Apêndice E – Planificação da atividade: A Maria Castanha**

Estágio em: Educação pré-escolar				Sala: 4 anos
Planificação Diária				Data: 09/11/2020
Tema/atividade: A Maria Castanha		Conteúdos: Diversidade cultural.		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>COMPETÊNCIA SOCIAL E COMUNICACIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir para a compreensão do valor da aceitação na história da Maria Castanha;</li> <li>Fomentar o respeito da diversidade;</li> <li>Motivar a criança a socializar-se com os outros.</li> <li>Estimular a técnica do desenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o valor implícito na história: A importância da aceitação do outro;</li> <li>Reconhecer a diversidade cultural;</li> <li>Partilhar em grupo, ideias e opiniões.</li> <li>Nomear e identificar as suas características físicas e a dos seus pares mais próximos;</li> <li>Treinar a destreza manual.</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u></p> <p>Em grande grupo, conversamos sobre a estação do ano que nos encontramos, e faço a ponte para a festividade que se aproxima: o dia de São Martinho. E proponho a visualizem a história da Maria Castanha</p> <p>Em modo de diálogo, sugiro a exploração e interpretação a história, apelando aos valores de aceitação do outro, à amizade, à partilha e a ajuda ao próximo. Resposta a questão: Ser amigo é? Conversa e registo coletivo da resposta de cada criança.</p> <p><u>Individualmente:</u></p> <p>Disponibilizo uma folha branca, a cada criança para que faça um registo gráfico: Eu e os meus amigos.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Material de desgaste.</p>	<p>Observação</p> <p>Teia</p>

**Apêndice F – Planificação atividade: A planificação do projeto, um jogo cooperativo e respetiva grelha de avaliação**

Estágio em: Educação pré-escolar			Sala: 4 anos	
Planificação Semanal			Data:13/11/2020	
Tema/atividade: Planificação do projeto e o Jogo da Caravela			Conteúdo: Jogo cooperativo	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar em grande grupo opiniões e ideias                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular o jogo em grande grupo;</li> <li>Propiciar a Identificação da lateralidade (esquerda e direita) através da música.</li> <li>Entoar rimas;</li> <li>Participar em coreografias elementares, reproduzindo gestos;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partilha em grande grupo ideias e opiniões.</li> <li>Consegue participar em jogos em grande grupo;</li> <li>Identifica a lateralidade (esquerda e a direita);</li> <li>Pronuncia as rimas;</li> <li>Acompanha a coreografia em sintonia com o grupo.</li> </ul>	<p>Em grande grupo, conversamos sobre o projeto que iremos realizar, e partilhamos ideias e opiniões.</p> <p>Jogo cooperativo</p> <p>Posicionamos em grande círculo, segurar uma corda com as suas mãos (as extremidades ficam soltas.</p> <p>Cantar em conjunto, a seguinte música:</p> <p>“Solta-se a vela da caravela, a tempestade, em alto mar. O vento a soprar, tempestade no mar.”</p> <p>NOTA:</p> <p>A canção é acompanhada com uma coreografia com movimentos rápidos e lentos. E o objetivo do jogo, é nenhum elemento largar a corda.</p> <p>VARIANTE: Agarrar a corda, só com a mão esquerda ou só com a mão direita.</p> <p>Para reforçar o trabalho de equipa, desenvolvido neste projeto, e aproveitando a resposta dada na intervenção passada a estagiária pergunta ao grupo o que querem fazer neste projeto.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Corda</p>	<p>Grelha de verificação.</p> <p>Teia “o que queremos fazer)</p> <p>(planificação do projeto)</p>

Intencionalidades Educativas		Aprendizagens (aquisições)	B C	CS	DB	FV	GV	HC	IS S	INS S	M C	ML F	MF	MV	MCM	MPM	MMF	NT	RO	RG	SS	ST	
Competência social e comunicacional	Partilhar em grande grupo opiniões e ideias	Partilha em grande grupo ideias e opiniões	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Estimular o jogo em grande grupo	Consegue participar em jogos em grande grupo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Propiciar a Identificação da lateralidade (esquerda e direita) através da música	Identifica a lateralidade (esquerda e a direita)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Entoar rimas	Pronuncia as rimas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Participar em coreografias elementares, reproduzindo gestos	Acompanha a coreografia em simultâneo com o grupo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

**Apêndice G – Planificação da atividade: ida à horta comunitária e o hino da equipa**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Diária Data: 16/11/2020				
Tema/atividade: Horta para a Comunidade e grito da equipa			Conteúdos: Educação Ambiental e criação do hino da equipa	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o trabalho de equipa, a empatia e a motivação do grupo;</li> <li>Promover comportamentos e ações em prol do bem-estar dos seus espaços públicos internos e externos.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o sentido de pertença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em atividades de grande grupo.</li> <li>Reconhecer a importância de cuidar da natureza.</li> <li>Cooperar em grande grupo no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.</li> </ul>	<p><b>Em grande grupo:</b>                      Em grande roda conversar sobre a importância de cuidar do meio envolvente.                      Ir ao terreno, onde será a horta para a comunidade.                      Conversa sobre o que é necessário fazer para a construção da horta – limpeza. Os cuidados a ter na execução desta tarefa. A importância do trabalho de equipa</p> <p>No espaço exterior, elaborar por meio de diálogo, e em concordância com todos do grupo, um o hino da equipa.</p>	Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.	Registo fotográfico  Notas de campo

**Apêndice H – Planificação atividade: regras de sala**

Estágio em: Educação pré-escolar			Sala: 4 anos	
Planificação diária Data: 19/11/2020				
Tema/atividade: Regras da sala			Conteúdos: sentido de pertença no seu processo de ensino e aprendizagem	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<b>Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular a responsabilidade e, nas suas ações dentro da escola;</li> <li>Fomentar o sentido de pertença.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo;</li> <li>Comprometer-se a cumprir as regras da sala;</li> <li>Sentir—se integrado num todo</li> </ul>	<b>Em grande grupo:</b> Em grande roda, relembro às crianças que tínhamos acordado no dia anterior: que somos uma equipa. E, converso com as crianças sobre as regras da sala e da escola, explico a importância de todos as cumprirem com o intuito de fornecer um sentido de ordem e desenvolver um sentimento de pertença, favorecendo uma atitude de educação, cooperação e respeito pelo próximo. Ao definir-mos as regras da sala e da escola, vou fazendo o registo escrito e solicito que à vez uma criança imite para a linha de baixo.	Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.  Recursos Materiais:	Notas de campo.  Registo fotográfico

**Apêndice I – Planificação da atividade: Semáforo do Comportamento e a história “Desculpa”**

Estágio em: Educação Pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Diária		Data: 23/11/2020		
Tema/atividade: Semáforo do Comportamento e a história do Desculpa.		Conteúdos: Interações sociais.		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>Competência social e comunicacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o semáforo do comportamento;</li> <li>• Fomentar boas ações e autorregulações das emoções;</li> <li>• Promover comportamentos adequados, em partilhar o pedido de desculpa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a funcionalidade do nosso instrumento de aprendizagem.</li> <li>• Descrever situações em que pede desculpa;</li> <li>• Refletir sobre essas situações</li> <li>• Estimular o cumprimento das regras sociais definidas.</li> </ul>	<p>Em grande grupo:                      Apresento o Semáforo do comportamento, o significado de cada cor e a sua finalidade – autoavaliação do comportamento de cada criança.</p> <p>De seguida, Leio a história “Desculpa” Norbert landa</p> <p>Após uma síntese em grande grupo da história, identificando a problemática e os valores implícitos na mesma, bem com a identificação dos personagens, haverá um diálogo sobre o tema “as desculpas”. E tenciono colocar algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque pedes desculpa?</li> <li>- Quando pedes desculpa como te sentes?</li> <li>-Como os outros se sentem?</li> </ul>	<p>Recursos humanos:                      Educadora, assistente operacional e Estagiária.</p>	<p>Teia de respostas.</p>

**Apêndice J – Planificação da atividade: Teia da amizade e respetiva grelha de avaliação**

<b>Estágio em: Educação Pré-escolar</b>				<b>Sala: 4 anos</b>
<b>Planificação Diária Data: 24/11/2020</b>				
<b>Tema/atividade:</b> Teia da amizade			<b>Conteúdos:</b> Interações sociais.	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<p><b>Competência social e comunicacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer a importância das interações sociais das crianças;</li> <li>Levar a criança a usar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente do modo adequado (produção e funcionalidade);</li> <li>Promover o desenvolvimento da criança, em relação a atividades sociais, num determinado contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partilhar em grupo, as suas amizades mais significativas;</li> <li>Consegue Justificar, de forma contextualizada a sua escolha;</li> <li>Coopera, aguarda a sua vez, e não interrompe os colegas.</li> </ul>	<p>Em grande grupo:                  No primeiro momento, haverá um diálogo sobre o conceito de ser amigo. E após a partilha de opiniões das crianças, proponho atividade da teia da amizade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças posicionam em grande roda, e é dado a uma criança um novelo de lã e solicita-se que dê o novelo à criança que goste mais de brincar e explique o porquê, ficando a segurar a ponta do novelo. O novelo vai sendo desenrolado de criança para criança, mas cada ficará a segurar na lã.</li> </ul> <p>Nota: O objetivo é que sem largar a lã, o novelo passe por todas as crianças do grupo, e que seja um momento de partilha dos sentimentos de amizade que tenham uns pelos outros.</p>	<p>Recursos humanos:                  Educadora, assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais:                  Novelo de lã, papel de cenário, cola</p>	<p>Observação Direta;</p> <p>Grelha de verificação;</p> <p>Registo fotográfico.</p>

Intencionalidades Educativas		Aprendizagens (aquisições)	BC	CS	DB	FV	GV	HC	ISS	INSS	MC	ML	MF	MV	MCM	MPM	MMF	NT	RO	RG	SS	ST		
Competência social e comunicacional	Favorecer a importância das interações sociais das crianças	Partilhar em grupo, as suas amizades mais significativas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
	Levar a criança a usar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente do modo adequado (produção e funcionalidade)	Consegue Justificar, de forma contextualizada a sua escolha	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Promover o desenvolvimento da criança, em relação a atividades sociais, num determinado contexto	Coopera, aguarda a sua vez, e não interrompe os colegas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:			● Adquiriu	● Em aquisição	● Não adquiriu	● Não observado																		

**Apêndice K – Planificação da atividade: Guardiões da chama**

Estágio em: Educação Pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Diária Data: 27/11/2020				
Tema/atividade: Guardiões da Chama		Conteúdos: Interações sociais criança/adulto		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<b>Competência social e comunicacional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuir para a compreensão da importância do adulto para a vida da criança;</li> <li>Despertar valores como o respeito.</li> <li>Fomentar relações positivas entre criança/adulto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualizar com atenção o vídeo.</li> <li>Ouvir o que a estagiária está a relatar.</li> <li>Reconhecer o adulto, como parte integrante da sua equipa.</li> </ul>	Em grande grupo: . Em grande roda, relembro às crianças as atividades que temos vindo a desenvolver e o facto de sermos uma equipa e proponho a visualização de um vídeo “Os guardiões da chama”. E em simultâneo ouvir a estagiária a relatar: O que é a chama, a importância da chama para a vida da criança, quem são os guardiões da chama: <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar e refletir sobre a importância dos adultos para a vida da criança.</li> </ul>	Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.  Recursos Materiais: Projetor e computador	Observação direta  Notas de campo

**Apêndice L– Planificação da atividade: História da Grizela, yoga e pintura e respetiva grelha de avaliação**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Diária		Data: 4/12/2021		
Tema/atividade: História da Grizela, yoga e pintura		Conteúdos: Interações sociais positivas e autorregulação		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>Competência social e comunicacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a concentração e a compreensão;</li> <li>Estimular o (re)conhecimento da diversidade social;</li> <li>Promover atividades que desenvolvam a coordenação visual e motora;</li> <li>Promover atividades de autorregulação das emoções.</li> <li>Contribuir para o aperfeiçoamento da motricidade fina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escutar com atenção a história;</li> <li>Partilhar em grande grupo os conhecimentos adquiridos.</li> <li>Desenvolver a coordenação visual e motora;</li> <li>Aprimorar a motricidade fina</li> </ul>	<p>Em grande grupo:                      Relembro os trabalhos que temos vindo a desenvolver e proponho a leitura da História “Grizela” de Anke de Vries &amp; Willemien Min                      De seguida exploramos e interpretamos a história, com enfoque no respeitar os outros e respeitar as diferenças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Porque é que a Grizela queria mudar de cor?</li> <li>- Porque é que os outros animais se riram da Grizela?</li> <li>O que fazem quando estão tristes ou zangados.</li> </ul> <p><u>Trabalho individual</u>                      Pintura de um cartão A4 com uma só cor (a cor que simboliza o sentimento que têm).</p> <p><u>Em pequenos grupos</u>                      Yoga dos animais, técnica da respiração para utilizarem quando estiverem tristes ou zangados</p>	<p>Recursos humanos:                      Educadora, assistente operacional e estagiária.</p> <p>Recursos Materiais:                      Livro da história;                      Cartões A4;                      Tintas;                      Pinceis;                      Computador;                      Projetor</p>	Grelha de verificação

Intencionalidades Educativas		Aprendizagens (aquisições)	BC	CS	DB	FV	GV	HC	ISS	INSS	MC	MIL	MF	MV	MCM	MPM	MMF	NT	RO	RG	SS	ST
Competência social e comunicacional	Desenvolver a concentração e a compreensão	Escutar com atenção a história;	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Estimular o (re)conhecimento da diversidade social	Partilhar em grande grupo os conhecimentos adquiridos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Promover atividades que desenvolvam a coordenação visual e motora	Desenvolver a coordenação visual e motora	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Promover atividades de autorregulação das emoções		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Contribuir para o aperfeiçoamento da motricidade fina.	Aprimorar a motricidade fina	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:			● Adquiriu	● Em	● aquisição	● Não adquiriu	● Não observado															

**Apêndice M – Planificação da atividade: Dança criativa**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Diária		Data: 9/12/2021		
Tema/atividade: Dança criativa		Conteúdos: Expressão motora		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>Competência social e comunicacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Levar a criança, a escolher músicas que quer dançar;</li> <li>Valorizar a música como fator de identidade social e cultural;</li> <li>Promover o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;</li> <li>Proporcionar um momento que a criança possa se expressar, através da dança, sentimentos e emoções;</li> <li>Desenvolver a capacidade de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher uma música para dançar, com o grupo;</li> <li>Dançar livremente;</li> <li>Expressar emoções/sentimentos através da música.</li> <li>Participar na escolha de uma música para ser coreografada em grande grupo.</li> </ul>	<p>Em grande grupo:</p> <p>Propor ao grupo, uma atividade de dança, à vez cada criança escolhe uma música e o grupo dança livremente pela sala.</p> <p>Após todas as crianças fazerem as suas escolhas, proponho que em grande grupo seja escolhida uma música para ser coreografada.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Computador, Coluna JBL.</p>	Observação direta

**Apêndice N – Planificação da atividade: Nós estamos aqui**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Semanal		Data:11/12/2020		
Tema/atividade: Nós estamos aqui.		Conteúdos: Vida em sociedade		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><u>COMPETÊNCIA SOCIAL E COMUNICACIONAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a concentração e a compreensão.</li> <li>Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</li> <li>Promover o desenvolvimento da motricidade fina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuta com atenção a história, no seu lugar.</li> <li>Manifesta interesse, na exploração e interpretação da história</li> <li>Reconhece-se como pertencente de um todo.</li> <li>Domina o movimento de pinça.</li> <li>Pinta dentro das limitações do desenho;</li> <li>Manuseia a tesoura, com segurança</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u></p> <p>Em grande roda, relembro os conteúdos que temos vindo a falar e a trabalhar. Após o diálogo inicial, faço a leitura da História “Aqui estamos nós” de Oliver Jeffers. De seguida, interrogo os meninos sobre os conteúdos da história, de modo a explorar e interpretar a história, exemplo: Como pudemos a viver num mundo melhor?</p> <p>E em simultâneo, apelo ao sentido de pertença num todo.</p> <p><u>Trabalho individual</u></p> <p>Apresento ao grupo o desenho do planeta terra, e solicito que o pintem como quiserem. Quando finalizado, dou a cada papel eva para contornarem as suas próprias mãos. Depois cada criança, recorta o seu planeta e as suas mãos e fazem a colagem numa cartolina.</p>	<p>Recursos humanos: Educativa, assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Livro da história; Ficha para colorir do planeta terra; Material de desgaste</p>	<p>Observação direta</p> <p>Grelha de verificação</p>

**Apêndice O – Planificação da atividade: Nós estamos aqui (Continuação) e respetiva grelha de avaliação**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação diária		Data: 14/12/2020		
Tema/atividade: Nós estamos aqui. (Continuação)		Conteúdos: Vida em sociedade.		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><u>COMPETÊNCIA SOCIAL E COMUNICACIONAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a concentração e a compreensão.</li> <li>Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</li> <li>Promover o desenvolvimento da motricidade fina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuta com atenção a história, no seu lugar.</li> <li>Manifesta interesse, na exploração e interpretação da história</li> <li>Reconhece-se como pertencente de um todo.</li> <li>Domina o movimento de pinça.</li> <li>Pinta dentro das limitações do desenho;</li> <li>Manuseia a tesoura, com segurança</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u></p> <p>Relembro junto das crianças a história contada na intervenção passada (sexta-feira).</p> <p>De seguida, interrogo os meninos sobre os conteúdos da história, de modo a relembrar os conteúdos mais significativos da história, exemplo: do que falava a história, o que podemos fazer para o mundo ficar mais contente, etc.</p> <p><u>Trabalho individual</u></p> <p>Apresento ao grupo o desenho do planeta terra, e solicito que o pintem como quiserem. Quando finalizado, dou a cada papel eva para contornarem as suas próprias mãos. Depois cada criança, recorta o seu planeta e as suas mãos e fazem a colagem numa cartolina.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, Assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Livro da história; Ficha para colorir do planeta terra; Material de desgaste</p>	<p>Observação direta</p> <p>Grelha de verificação</p>

Aprendizagens (aquisições)		BC	CS	DB	FV	GV	HC	ISS	INSS	MC	MLF	MF	MV	MCM	MPM	MMF	NT	RO	RG	SS	ST	
		Competência social e comunicacional	Escuta com atenção a história, no seu lugar.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Manifesta interesse, na exploração e interpretação da história	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Reconhece-se como pertencente de um todo.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Domina o movimento de pinça.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Pinta dentro das limitações do desenho.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Manuseia a tesoura, com segurança.	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:		● Adquiriu	● Em aquisição	● Não adquiriu	● Não observado																	

**Apêndice P– Planificação da atividade: Jogo digital – O Ecomonstro**

<b>Estágio em: Educação pré-escolar</b>			<b>Sala: 4 anos</b>	
<b>Planificação diária Data:15/12/2020</b>				
<b>Tema/atividade:</b> Jogo digital – Ecomonstro.			<b>Conteúdos:</b> Vida em Sociedade	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<u>COMPETÊNCIA SOCIAL E COMUNICACIONAL</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a concentração e a compreensão.</li> <li>Fomentar o reconhecimento de ações positivas em relação ao meio ambiente.</li> <li>Despertar para a utilização de diferentes suportes tecnológicos, como ferramenta de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estar atenta no seu lugar e aguardar a sua vez para intervir.</li> <li>Compreende como se faz a separação do lixo, associando o material à cor do ecoponto correspondente.</li> <li>Identifica a imagem, tendo em conta o material de que é feito, ao ecoponto apresentado.</li> </ul>	<u>Em grande grupo:</u>  Relembro às crianças sobre a temática que temos vindo a trabalhar – a preservação e proteção do ambiente.  Apresento, o recurso digital preparado, primeiro apresento a história do ecomonstro e de seguida realiza-se o jogo digital, em que cada criança terá a oportunidade jogar com o apoio da estagiária.	Recursos humanos: Educadora, Assistente operacional e Estagiária.  Recursos Materiais: Computador Coluna JBL	Observação direta

**Apêndice Q – Planificação da atividade: Cartão da Autoavaliação do comportamento**

<b>Estágio em: Educação pré-escolar</b>			<b>Sala: 4 anos</b>	
<b>Planificação Diária Data:04/01/2021</b>				
<b>Tema/atividade:</b> Cartão da autoavaliação do comportamento			<b>Conteúdos:</b> autoavaliação, dias da semana, o conceito do número 5	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar a consciencialização da criança sobre os seus comportamentos/attitudes.</li> <li>Estimular o conhecimento á cerca do conceito do número 5.</li> <li>Promover conhecimento dos dias da semana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre o seu comportamento;</li> <li>Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva relativamente ao seu comportamento e attitudes (positivas e negativas);</li> <li>Identificar a quantidade do nº5 através do cartão da autoavaliação;</li> <li>Reforçar o conhecimento à cerca dos dias da semana;</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u>                  Diálogo e reflexão em grupo sobre os comportamentos individuais (attitudes positivas e negativas fase aos outros).                  Apresento do cartão da autoavaliação que será um complemento diário do semáforo do comportamento.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O cartão contém 5 bolas correspondentes aos 5 dias da semana.</li> <li>Explicação às crianças que cada bola tem a correspondência ao dia da semana e será pintado de acordo à cor do comportamento da criança nesse mesmo dia.</li> </ul> <p><u>Trabalho individual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuição do cartão de autoavaliação.</li> </ul> <p>Nota: cada criança terá de ser responsável pelo seu cartão devendo guardá-lo na sua gaveta e preenchê-lo diariamente.</p>	Recursos humanos: Educadora, Assistente operacional e Estagiária.  Recursos Materiais: Cartão da autoavaliação	Observação direta

**Apêndice R – Planificação da atividade: O inverno do Yoga**

<b>Estágio em: Educação pré-escolar</b>				<b>Sala: 4 anos</b>
<b>Planificação Diária Data:08/01/2021</b>				
<b>Tema/atividade:</b> O inverno do Yoga			<b>Conteúdos:</b> Gestão de emoções	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a concentração e a compreensão;</li> <li>• Promover atividades que desenvolvam a coordenação visual e motora;</li> <li>• Promover atividades de autorregulação das emoções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir a história com atenção;</li> <li>• Acompanhar as posições de yoga, com orientação;</li> <li>• Compreender que as técnicas desenvolvidas ser aplicadas para autorregular as emoções em diversos contextos.</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u>                  Em grande grupo, relembro às crianças as atividades que temos vindo a desenvolver. Faço a leitura do livro “O inverno do yoga”, orientando as crianças a realizar as posições de yoga contempladas no livro.</p> <p>No final da história explico que estas técnicas podem ser aplicadas, quando sentirem determinadas emoções: como a tristeza, a frustração, a raiva etc.</p>	Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e estagiária.  Recursos Materiais: Livro “O inverno do yoga”	Observação direta Grelha de verificação

Intencionalidade s Educativas		Aprendizagens (aquisições)	BC	CS	DB	FV	GV	HC	ISS	INSS	MC	ML	MF	MV	MCM	MPM	MMF	NT	RO	RG	SS	ST	
Competência social e comunicacional	Desenvolver a concentração e a compreensão	Ouvir a história com atenção	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Promover atividades que desenvolvam a coordenação motora	Acompanhar as posições de yoga, com orientação;	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Promover atividades de autorregulação das emoções.	Compreender que as técnicas desenvolvidas ser aplicadas para autorregular as emoções em diversos contextos	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
			Adquiriu	Em aquisição	Não adquiriu	Não observado																	

**Apêndice S – Planificação da atividade: O semáforo e o cartão do comportamento (novo)**

Estágio em: Educação Pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação Diária		Data: 11/01/2021		
Tema/atividade: O semáforo e o cartão de comportamento		Conteúdos: Autoconhecimento e autonomia		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<b>Competência social e comunicacional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar o novo semáforo do comportamento e o novo cartão de autoavaliação;</li> <li>Fomentar boas ações e autorregulações das emoções;</li> <li>Proporcionar situações de jogos cooperativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as alterações feitas no semáforo e no cartão de autoavaliação;</li> <li>Participar e respeitar as regras dos jogos.</li> </ul>	<p>Em grande grupo:</p> <p>Apresento o Semáforo do comportamento, o significado das novas variantes e a exclusão das cores. E apresento o novo cartão de autoavaliação do comportamento de cada criança, que contém a/s imagem/ns das atividades do dia.</p> <p>Jogos do lençinho da botica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As crianças posicionam em grande roda e sentam-se no chão. Fora dela, uma criança com um lenço na mão corre a volta da roda, e larga o lenço atrás de um amigo, sem que este se percebe. Enquanto a criança circula em volta da roda, as crianças cantam: “O lençinho da botica, Quem lá vai, lá fica”</li> </ul> <p>Depois, o jogador deixa o lenço atrás das costas de uma criança que estão sentadas no chão. A criança que descobrir o lenço nas suas costas tem de correr atrás daquele que pôs o lenço. Se não a apanhar, ela ocupa o seu lugar na roda. Se a criança for apanhada ou não descobrir o pano atrás das costas é considerada “galinha choca” e vai sentar no meio da roda. A galinha choca é substituída quando outra criança ficar na mesma situação.</p> <p>Jogo à descoberta do objeto escondido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escolhe-se uma criança, aleatoriamente para ser a primeira a esconder um objeto.</li> </ul> <p>As outras crianças sentam-se em roda e fecham os olhos, enquanto a criança que tem o objeto, vai escondê-lo. Após esconder, a criança informa ao grupo que já podem começar a procurar. Nesse momento as crianças podem abrir os olhos e começar a procurar, o primeiro a encontrar é quem vai esconder a seguir.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Lençinho.</p>	Observação direta

**Apêndice T – Planificação da atividade: Fotografias de vivências comuns e respetiva grelha de avaliação (avaliação do projeto)**

Estágio em: Educação pré-escolar		Sala: 4 anos		
Planificação diária		Data: 15/01/2021		
Tema/atividade: Fotografias de vivências comuns		Conteúdos: Competência social e comunicacional		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p><b>Competência social e comunicacional</b></p> <p><u>DESENVOLVIMENTO MOTOR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o desenvolvimento de relação com o corpo e com o espaço;</li> </ul> <p><u>COMUNICAÇÃO ORAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns.</li> </ul> <p><u>CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADANIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimenta expressivamente, respondendo ao estímulo da palavra (posição do sol, posição da estrela etc.).</li> <li>Mostra interesse comunicar verbalmente.</li> <li>Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</li> <li>Ouve os seus pares, sem interromper, mesmo quando a sua opinião é diferente.</li> <li>Mantém-se atento no seu lugar.</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u></p> <p>O grupo sentado em semicírculo proponho a realização de uma breve sessão yoga, com as posições que eles já conhecem.</p> <p>Para relembrar os trabalhos que temos vindo a fazer relacionados com o trabalho equipa, refiro que hoje trouxe fotografias das atividades que fizemos. De seguida, espalho as fotografias no meio da roda e pergunto quem gostaria de escolher uma fotografia e falar do que mais gostou desse dia.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Fotografias das atividades.</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo de verificação</p>

Intencionalidades Educativas		BC	CS	DB	FV	GV	HC	ISS	INSS	MC	MLF	MF	MV	MCM	MPM	MMF	NT	RO	RG	SS	ST		
Competência social e comunicacional	Movimenta expressivamente, respondendo ao estímulo da palavra (posição do sol, posição da estrela etc.).	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
	Mostra interesse comunicar verbalmente.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
	Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Ouve os seus pares, sem interromper, mesmo quando a sua opinião é diferente.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Mantém-se atento no seu lugar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Legenda:		● Adquiriu	● Em aquisição	● Não adquiriu	● Não observado																		

**Apêndice U – Planificação da atividade: Fotografias de vivências comuns (Divulgação do projeto)**

<b>Estágio em: Educação pré-escolar</b>		<b>Sala: 4 anos</b>		
<b>Planificação diária Data:18/01/2021</b>				
<b>Tema/atividade:</b> Fotografias de vivências comuns - Divulgação			<b>Conteúdos:</b> <u>ABORDAGEM À ESCRITA</u>	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>
<p><b>Competência social e comunicacional</b></p> <p><u>COMUNICAÇÃO ORAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns.</li> </ul> <p><u>CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E CIDADANIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Levar a criança a desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social</li> </ul> <p><u>ABORDAGEM À ESCRITA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzir a emergência da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostra interesse comunicar verbalmente.</li> <li>Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</li> <li>Ouve os seus pares, sem interromper, mesmo quando a sua opinião é diferente.</li> <li>Mantém-se atento no seu lugar.</li> <li>Contactar com o código escrito.</li> <li>Reconhecer diferentes formas que correspondem a letra, compreender que essas letras formam uma palavra e que essas palavras todas juntas formam a frase que a criança disse.</li> <li>Copiar a sua frase.</li> </ul>	<p><u>Em grande grupo:</u> Para relembrar os trabalhos que temos vindo a fazer relacionados com o trabalho equipa, refiro que hoje trouxe fotografias das atividades que fizemos. De seguida, espalho as fotografias no meio da roda e pergunto quem ainda não escolheu uma fotografia e falou do que mais gostou desse dia.</p> <p><u>Individualmente</u></p> <p>Após ter ouvido todas as crianças e recolhido uma frase por criança. É explicado à criança, que foi escrito numa folha a sua frase, que cada folha tem um conjunto de letras, que essas letras formam as palavras e conseqüentemente formam a frase de cada criança. Também é explicado que as frases, estão escritas em cima de uma linha, e que foram escritas da esquerda para a direita. Para esta última explicação a estagiária usará o exemplo dos carros, que andam um cima da estrada e que tem de seguir uma direção.</p> <p><u>Em grande grupo</u></p> <p>Nos cartões previamente pintados pelas crianças, no dia da atividade da “grizela”, são coladas as fotografias e as frases de cada criança. De seguida é exposto no painel exterior no atrium da escola.</p>	<p>Recursos humanos: Educadora, assistente operacional e Estagiária.</p> <p>Recursos Materiais: Fotografias das atividades. Material de desgaste</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo fotográfico</p>

## Apêndice U – Outros registos fotográficos das atividades no âmbito do projeto

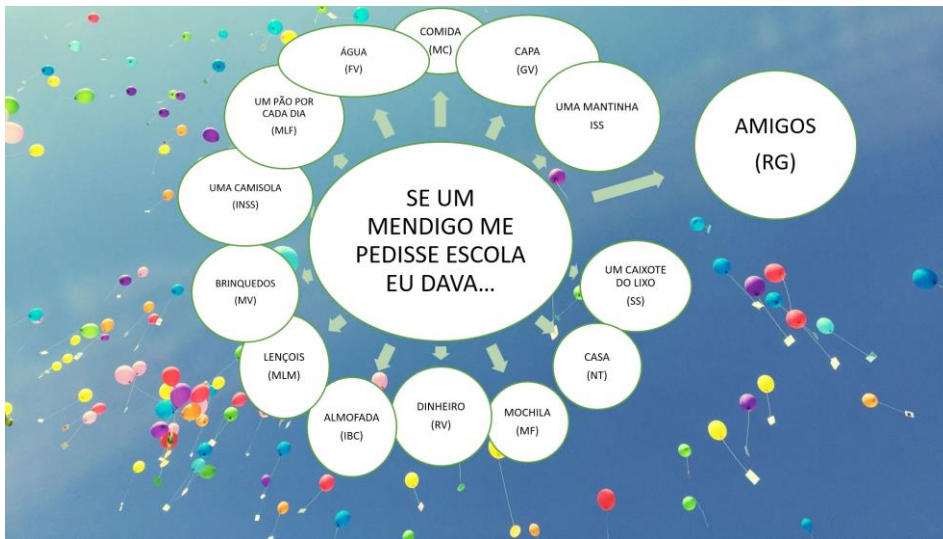


Figura 9 - Teia de ideias que desencadeou a abordagem do tema da amizade.



Figura 10 - Atividade da Maria Castanha para abordar questões relacionadas com a diversidade cultural.

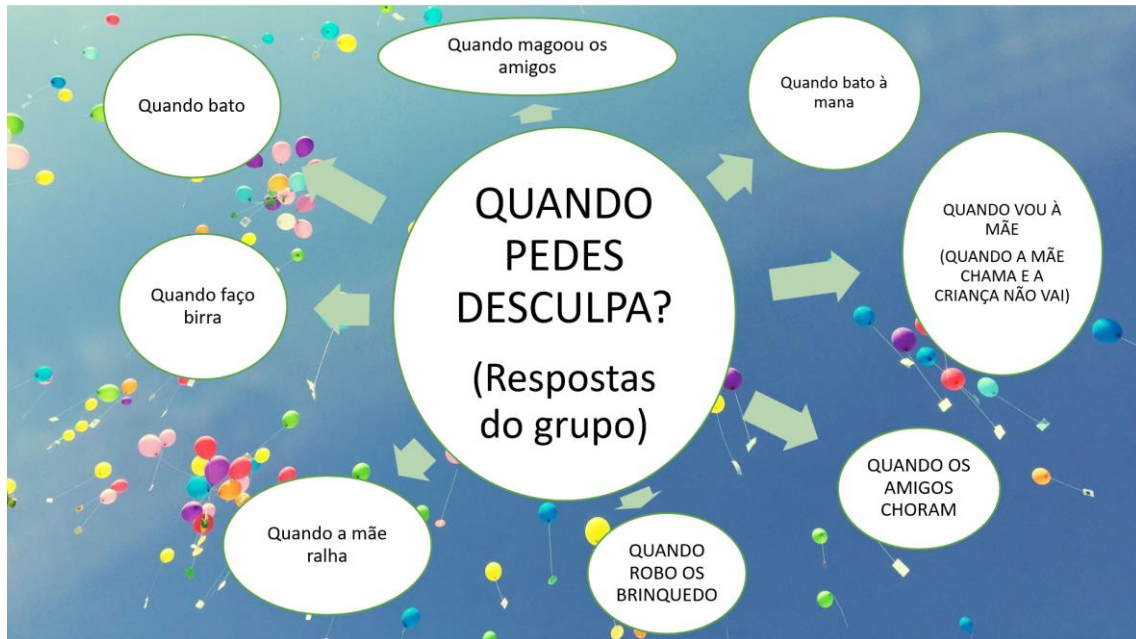


Figura 11 - Teia de respostas da atividade: Leitura e interpretação do livro “Desculpa” de Norbert Ianda



Figura 12 - Atividade relacionada com a exploração do livro “Aqui estamos nós” de Oliver Jeffers. (Vida em sociedade)



Figura 13 - Cartões de Autoavaliação



Figura 14 - Atividade das fotografias das vivências comuns.

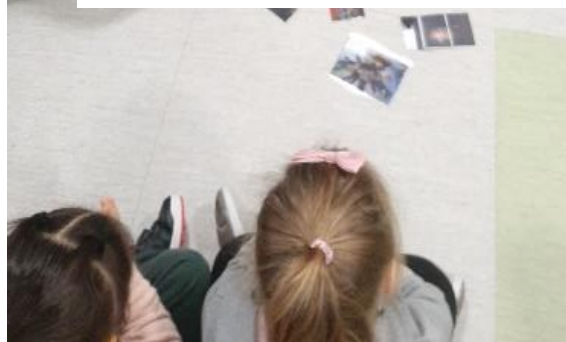




Figura 15 - Divulgação do Projeto (Exposição)

**ANEXOS**

**Anexo A – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum**

## ANEXO II

## LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

## LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acauteladamente que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 23/11/2021

Assinatura: \_\_\_\_\_

Fátima Santos dos Reis

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º  
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500  
F. 218 595 825

www.piaget.org  
info@piaget.pt

**Anexo B – Declaração de Autenticidade****DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE**

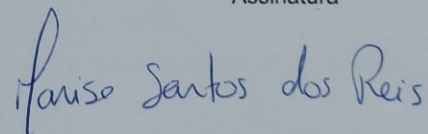
A presente dissertação foi realizada por **Marisa Santos dos Reis**, do Ciclo de Estudos de **Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico** no ano letivo de 2020/2021.

A autora declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para entidades competentes e prevista na legislação.

Almada, 23 de novembro de 2021

Assinatura



**Anexo C – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum**

## ANEXO II

## LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

## LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 23/11/2021

Assinatura: Paísé Santos dos Reis

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.ª  
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500  
F. 218 595 825

www.ipiaget.org  
info@ipiaget.pt