



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mariana Cristóvão Cerqueira

**"Pontes que educam": A promoção  
da competência social em contexto educativo**

Mariana Cristóvão Cerqueira **"Pontes que educam": A promoção da competência social em contexto educativo**

UMinho | 2021

janeiro de 2021





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mariana Cristóvão Cerqueira

**"Pontes que educam": A promoção  
da competência social em contexto educativo**

Relatório de estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho**

# **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

## ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

## AGRADECIMENTOS

O trabalho aqui apresentado é o resultado de muitos anos de esforço e dedicação. Anos esses em que estive rodeada de pessoas extraordinárias que acreditaram em mim mais do que eu própria acreditava e que contribuíram para que agora pudesse concretizar um sonho antigo. A estas pessoas dirijo algumas palavras que exprimem a importância de cada uma delas nesta etapa da minha vida.

À minha mãe e ao meu pai, pelo amor que me deram toda a vida, pelo carinho e apoio constantes, por todos os esforços que fizeram para que eu pudesse estar onde estou e por me ensinarem a caminhar sozinha, sempre com um abraço apertado para me receber.

À minha irmã, o meu maior orgulho, pela sua rebeldia boa que tantas vezes me mostra a importância de lutar por aquilo em que acredito.

A toda a minha família, por estarem sempre presentes e por todo o carinho durante cada etapa da minha vida.

Ao João, por me mostrar que o amor tudo supera, por acreditar sempre em mim, por me motivar a ser mais e melhor todos os dias e por partilhar comigo esta paixão pela magia da educação.

À Leonor e à Mariana, amigas de sempre e para sempre, por me provarem que a distância nada significa, por todo o apoio durante esta e outras etapas e por serem sempre um porto de abrigo na minha vida.

À “Patita”, minha educadora de infância, por ter sido tão especial que desde sempre me fez querer escolher esta profissão.

À Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho, pelo apoio e orientação permanentes ao longo desta etapa e por me mostrar que é possível mudar a vida das crianças com quem nos cruzamos.

À Educadora Maria Manuel e à Professora Bernardete, pela generosidade de me receberem nas suas salas e por me ensinarem tudo aquilo que sabiam.

A cada uma das crianças com as quais tive a sorte de me cruzar, por terem permitido que aprendesse convosco e que fizesse parte de uma fase tão importante das vossas vidas. Vão ficar sempre no meu coração.

"Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo"

Paulo Freire.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **“Pontes que educam”: A promoção da competência social em contexto educativo**

### **RESUMO**

O relatório aqui apresentado tem como tema *Pontes que educam: A promoção da competência social em contexto educativo* e foi elaborado no seguimento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I e II, inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho sustenta-se na investigação desenvolvida a partir da intervenção em dois contextos educativos: um grupo de educação pré-escolar com crianças de 5 anos e uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base na intervenção realizada, foi sentida a necessidade de desenvolver uma investigação que tivesse como objetivo compreender qual o espaço que deve existir para a promoção da competência social em contexto escolar e de que forma pode essa promoção ser feita. Este foi o ponto de partida para a elaboração do presente relatório, com o qual se procura identificar os aspetos mais relevantes a ter em conta para um desenvolvimento eficaz da competência social e listar algumas estratégias e propostas que podem contribuir para esse trabalho, analisando o potencial das mesmas. Além disto, uma parte deste relatório é ainda dedicada à compreensão das implicações do ensino *online* de emergência, imposto pela Pandemia da Covid-19 e a forma como a promoção da competência social pode ser mantida nesta modalidade de ensino.

A investigação apresentada neste trabalho seguiu alguns princípios da Metodologia da Investigação-Ação.

**Palavras-chave:** Competência social; Ensino *Online* de Emergência; Estratégias.

## **“Learning bridges”: The promotion of social competence in an educational context**

### **ABSTRACT**

The following report was elaborated under the subject of Supervised Teaching Practice I and II as part of the Master Degree in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and sets its main theme on the following subject: “Learning bridges: The promotion of social competence in an educational context”. This essay was developed under a research conducted on an intervention in two different educational contexts: a pre-school education class with children of 5 years and with a class of 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education.

From the interventions above, a research was developed aiming to understand what space should exist for the promotion of social competence in an educational context and how this can be achieved. This was the starting point for this report which concretely seeks to identify the most relevant aspects to be considered for an effective development of social competence and to list some strategies and proposals that can contribute to this essay by analysing their potential. Furthermore, part of this report is dedicated to understanding the implications of Online Emergency Learning, forced by the Covid-19 Pandemic, and how the promotion of social competence can be maintained in this modality of education.

The research presented in this essay has followed some principles of the Action Research.

**Keywords:** Online Emergency Learning; Social competence; Strategies.

## ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE .....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	x
ÍNDICE DE TABELAS .....	xiii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS.....	xiv
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1. Pertinência e relevância da temática .....	4
1.2. Revisão dos documentos normativos acerca da promoção da competência social em contexto educativo.....	6
1.3. Fundamentação teórica .....	9
1.3.1. Definição do conceito de competência social: componentes e vertentes.....	9
1.3.2. Importância da promoção da competência social na infância.....	12
1.3.3. O que influencia a competência social? .....	13
1.3.4. O papel do adulto na promoção da competência social.....	16
1.3.5. Contributos para a promoção da competência social – Estratégias e práticas pedagógicas	20
1.3.6. Contributo da perspetiva ecológica para a compreensão da importância dos contextos de desenvolvimento .....	25
1.3.7. O lugar da promoção da competência social no Ensino <i>Online</i> de Emergência (EOE) em tempos de COVID-19 .....	30

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL .....	36
2.1. Contexto de investigação e intervenção da PES I.....	37
• Caracterização do contexto de intervenção da PES I .....	37
• Caracterização do grupo de intervenção da PES I .....	40
2.2. Contexto de investigação e intervenção da PES II.....	41
• Caracterização do contexto de intervenção da PES II .....	41
• Caracterização do grupo de intervenção da PES II .....	43
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	45
3.1. Investigação-Ação como abordagem metodológica.....	46
3.2. Foco da investigação e questão central .....	49
3.3. Objetivos de investigação e intervenção .....	51
3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	51
3.5. Modelo de análise dos resultados.....	55
CAPÍTULO 4. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	56
4.1. Intervenção nos contextos de estágio.....	57
• 4.1.1 A intervenção em contexto de educação pré-escolar .....	57
• 4.1.2. A intervenção em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	61
4.2. Análise resultados.....	62
4.2.1 Análise microssistémica.....	62
4.2.2 Análise mesossistémica .....	89
4.3. Reflexão final sobre a investigação .....	96
CONCLUSÃO.....	99
Considerações finais .....	100
Aprendizagens, dificuldades e limitações do estudo .....	102
Possíveis trabalhos futuros .....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

APÊNDICES .....	114
Apêndice 1. Fotografias da sala de atividades (EPE).....	115
Apêndice 2. Fotografias das atividades realizadas no contexto de EPE.....	118
Apêndice 3. Entrevista realizada à educadora cooperante. ....	123
Apêndice 4. Planificação: leitura do livro <i>Cá em casa somos</i> .....	125
Apêndice 5. Planificação: “Cá na sala somos...” .....	126
Apêndice 6. Planificação: “Eu sou...” .....	127
Apêndice 7. Planificação: “Como lidar com as minhas emoções?” .....	128
Apêndice 8. Planificação: Visualização da curta-metragem <i>Bridge (EPE)</i> .....	129
Apêndice 9. Planificação: Visualização da curta-metragem <i>Bridge (1º CEB)</i> .....	130
Apêndice 10. Planificação: <i>As mãos não são para bater</i> de Martine Agassi e realização de jogos cooperativos.....	131
Apêndice 11. Planificação: eleição de um livro para o momento de leitura .....	132
Apêndice 12. Planificação: “Vamos ajudar o Tomé!” .....	133
Apêndice 13. Folha de registo utilizada na atividade “Eu sou...” .....	134
Apêndice 14. Guião da atividade “Como lidar com as minhas emoções?” .....	135
Apêndice 15. Ficha “Vamos ajudar o Tomé!” .....	137
Apêndice 16. Proposta de atividade para as férias da Páscoa .....	138
Apêndice 17. “Vou melhorar a minha narrativa!” .....	139
Apêndice 18. Exemplos de resultados da atividade “Visualização da curta-metragem <i>Bridge</i> ” .....	141
Apêndice 19. Exemplos de resultados da atividade “Vamos ajudar o Tomé!” .....	143
Apêndice 20. Baralho de cartas “Emoções em jogo” .....	146

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alguns dos fatores que determinam a competência social, adaptado de Spence (2003). .....	14
Figura 2. Organização dos sistemas na Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, adaptado de Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013). .....	27
Figura 3. Espiral de ciclos da Investigação-Ação, adaptado de Latorre (2005). .....	47
Figura 4. Exemplo de notas de campo. ....	53
Figura 5. Exemplo de notas de campo. ....	53
Figura 6. Exemplo de registo fotográfico de um trabalho de uma criança do pré-escolar. ....	54
Figura 7. Exemplo de registo fotográfico de um trabalho de um aluno do 1º CEB. ....	54
Figura 8. Desenho inicial do projeto sobre os números – cartazes elaborados pelas crianças. ....	58
Figura 9. Exposição dos materiais criados a partir da pesquisa inicial. ....	58
Figura 10. Preparação da divulgação do projeto. ....	59
Figura 11. Exposição e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo do projeto. ....	59
Figura 12. Leitura da obra “Cá em casa somos” de Isabel Minhós Martins. ....	64
Figura 13. Exploração do poster sobre o corpo humano e desenho do projeto. ....	65
Figura 14. Elaboração de cada parte do corpo humano. ....	65
Figura 15. "Cá na sala somos".....	66
Figura 16. Momentos de cooperação entre as crianças. ....	67
Figura 17. Exemplificação da atividade. ....	71
Figura 18. Realização das medições e registo das mesmas. ....	72
Figura 19. Momentos de cooperação e diálogo durante a atividade "Eu sou...". ....	73
Figura 20. Dramatização de situações de conflito. ....	79
Figura 21. Realização do jogo "Mãos aos pares".....	80
Figura 22. Realização do jogo "Cordão humano". ....	80
Figura 23. Exemplo de um trabalho realizado por um aluno (I). ....	83
Figura 24. Exemplo de um trabalho realizado por um aluno (II). ....	83
Figura 25. Eleição do livro para o momento de leitura. ....	85
Figura 26. Tabela com os dados da votação. ....	85
Figura 27. Gráfico de barras construído a partir da tabela. ....	86

Figura 28. Exemplos de trabalhos elaborados por alunos no âmbito da atividade "Vamos ajudar o Tomé!".....	88
Figura 29. Visão geral da sala de atividades (I).....	115
Figura 30. Visão geral da sala de atividades (II).....	115
Figura 31. Área dos blocos. ....	115
Figura 32. Área da cozinha e do quarto. ....	116
Figura 33. Área do computador. ....	116
Figura 34. Área dos jogos.....	116
Figura 35. Área da biblioteca.....	116
Figura 36. Área da escrita. ....	117
Figura 37. Área da expressão plástica.....	117
Figura 38. Área das ciências. ....	117
Figura 39. Obra "Não abras este livro" (Lee, 2017). ....	118
Figura 40. Eleição de um livro para o momento de leitura.....	118
Figura 41. Elaboração dos cartazes. ....	118
Figura 42. Partilha das descobertas sobre os números. ....	119
Figura 43. Obra utilizada na promoção da consciência fonológica (Altes, 2016). ....	119
Figura 44. Visualização da curta-metragem "Bridge".....	119
Figura 45. Leitura da obra "Cá em casa somos".....	120
Figura 46. Atividade "Cá na sala somos...".....	120
Figura 47. Atividade "Eu sou...".....	120
Figura 48. Jogos cooperativos após a leitura da obra "As mãos não são para bater". ....	121
Figura 49. Elaboração de uma receita. ....	121
Figura 50. Calendário do advento da amizade. ....	121
Figura 51. Conversa sobre a origem dos números. ....	122
Figura 52. Avaliação e divulgação do projeto.....	122
Figura 53. Exemplo de trabalho elaborado por uma aluna em resposta à proposta de visualização da curta-metragem Bridge. ....	141
Figura 54. Exemplo de trabalho elaborado por uma aluna em resposta à proposta de visualização da curta-metragem Bridge. ....	141
Figura 55. Exemplo de trabalho elaborado por um aluno em resposta à proposta de visualização da curta-metragem Bridge. ....	142

Figura 56. Exemplo de trabalho elaborado por um aluno em resposta à proposta de visualização da curta-metragem Bridge. ....	142
Figura 57. Exemplos de resultados da atividade "Vamos ajudar o Tomé!" (I). ....	143
Figura 58. Exemplos de resultados da atividade "Vamos ajudar o Tomé!" (II). ....	144
Figura 59. Exemplos de resultados da atividade "Vamos ajudar o Tomé!" (III). ....	145
Figura 60. Exemplo de cartas do baralho "Emoções em jogo". Fonte: <a href="https://positivegrowth.pt/en/product/emocoes-em-jogo/">https://positivegrowth.pt/en/product/emocoes-em-jogo/</a> .....	146

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Lista de atividades realizadas durante a PES I. ....	60
Tabela 2. Lista de atividades realizadas durante a intervenção da PES II. ....	61
Tabela 3. Quadro síntese da análise microssistêmica em função das atividades de intervenção e objetivos. ....	63
Tabela 4. Objetivos específicos da atividade "Cá na sala somos".....	70
Tabela 5. Respostas da entrevista realizada à educadora cooperante. ....	123
Tabela 6. Planificação: leitura do livro Cá em casa somos.....	125
Tabela 7. Planificação: “Cá na sala somos...”.....	126
Tabela 8. Planificação: “Eu sou...”.....	127
Tabela 9. Planificação: “Como lidar com as minhas emoções?”.....	128
Tabela 10. Planificação: Visualização da curta-metragem Bridge (EPE).....	129
Tabela 11. Planificação: Visualização da curta-metragem Bridge (1º CEB).....	130
Tabela 12. Planificação: As mãos não são para bater de Martine Agassi e realização de jogos cooperativos.....	131
Tabela 13. Planificação: eleição de um livro para o momento de leitura. ....	132
Tabela 14. Planificação: “Vamos ajudar o Tomé!”.....	133

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

- AEC – Atividade Extracurricular
- CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DGE – Direção-Geral da Educação
- EaD – Ensino à Distância
- EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico
- EOE – Ensino *Online* de Emergência
- EPE – Educação Pré-Escolar
- ME – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PE – Projeto Educativo
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no seguimento da Prática Educativa Supervisionada I e II e tem por base a intervenção e a investigação realizadas ao longo dos estágios nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Durante os primeiros tempos de observação para a intervenção, surgiu a necessidade e a curiosidade de compreender qual é o lugar da promoção da competência social no trabalho pedagógico desenvolvido em cada um destes contextos. Isto deveu-se não só à observação de variadas situações de conflito, como também à perceção de uma certa carência ao nível de habilidades sociais que permitissem às crianças gerir de uma forma positiva os seus relacionamentos interpessoais. Foi a partir destas observações que surgiu o interesse pelo estudo da temática do desenvolvimento da competência social em contexto escolar.

Com a definição do problema a ser estudado, foram delineados os vários objetivos de investigação e de intervenção descritos neste trabalho, que guiaram todo o processo de recolha e análise de dados. Neste processo investigativo foram adotados alguns princípios da Metodologia da Investigação-Ação, ao mesmo tempo que a intervenção se pautou por uma ação pedagógica promotora da participação ativa da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Durante os estágios foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados que permitiram recolher evidências relacionadas com a investigação implementada, de forma a proceder à análise de dados apresentada no decorrer deste trabalho.

Na intervenção em contexto de EPE (PES I), a investigação foi desenvolvida por meio de um trabalho de projeto elaborado pelas crianças sobre um tema do seu interesse. Já no 1º CEB (PES II), a intervenção sofreu bastantes adaptações, devido às adversidades impostas pelo surgimento da Pandemia da Covid-19. Assim, o estágio neste contexto foi feito, na sua maioria, através do ensino *online* de emergência, o que dificultou a interação e o trabalho com o grupo de alunos, não permitindo a realização de um projeto com os mesmos moldes daquele que foi elaborado no pré-escolar. Devido à distância e ao pouco tempo disponibilizado para a interação com a turma, a intervenção neste contexto acabou por ser baseada no desenvolvimento de atividades unicamente relacionadas com a promoção da competência social. Tendo em conta as circunstâncias e as poucas evidências recolhidas no 1º CEB, a investigação desenvolvida durante a PES II acabou por se basear maioritariamente na leitura e revisão de bibliografia sobre a temática da competência social e sobre a modalidade de ensino *online*.

O relatório aqui apresentado encontra-se, então, organizado em sete capítulos que se complementam entre si. O capítulo 1 diz respeito ao enquadramento teórico, onde é elaborada uma

revisão bibliográfica da teoria que sustentou todo o processo de investigação e intervenção. Neste capítulo, além de serem tratados vários aspetos inerentes à promoção da competência social, são ainda apresentados dois tópicos relativos aos contributos da Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e ao impacto da transição do ensino presencial para a modalidade de ensino *online* de emergência. No capítulo 2 apresenta-se o enquadramento contextual, no qual são descritos os contextos educativos onde decorreram os estágios. O capítulo 3 diz respeito à descrição da metodologia adotada para a investigação, à apresentação dos objetivos que a guiaram, à identificação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados e à explicação do modelo segundo o qual é apresentada a análise dos dados recolhidos. No capítulo 4 é, primeiramente, explicitada a forma como decorreu a intervenção em cada um dos contextos e, posteriormente, apresentada a análise dos resultados obtidos durante a mesma. A análise dos resultados encontra-se dividida em duas partes, sendo que é feita uma análise microssistémica da intervenção realizada e uma análise mesossistémica, que engloba uma visão mais global de toda a experiência investigativa. O capítulo seguinte diz respeito à apresentação das considerações finais sobre a investigação realizada, onde são apresentadas as principais aprendizagens, as dificuldades sentidas e possíveis trabalhos que podem ser realizados futuramente dentro desta temática. Por fim, encontram-se os apêndices que complementam este trabalho.

De referir que este relatório é feito com recurso, maioritariamente a obras recentes e que se encontram disponíveis *online*, devido à situação da pandemia que impediu o acesso a bibliotecas e a requisição de obras bibliográficas. Mais se acrescenta que todos os nomes que surgem entre aspas no relatório são fictícios, de forma a proteger a privacidade dos menores envolvidos nesta investigação.

## **CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1. Pertinência e relevância da temática**

A vida em sociedade como a conhecemos atualmente, em que cada indivíduo é um cidadão do mundo, exige que exista uma maior preocupação com a formação de cada cidadão e com a transmissão dos valores e competências fundamentais para o futuro dos mesmos. A formação pessoal e social deixa, assim, de ser uma responsabilidade atribuída apenas às famílias e comunidades, passando a ser também uma preocupação das instituições de ensino formal, que têm o dever e o desafio de proporcionar aos indivíduos oportunidades para se tornarem cidadãos competentes, tanto a nível académico, como pessoal e social.

A escola apresenta-se, nos dias de hoje, como um espaço de excelência para o estabelecimento de relações interpessoais e para a vivência de situações que preparam as crianças e jovens para a vida em sociedade e para o seu futuro. Considera-se, então, importante compreender de que forma é que docentes e restantes integrantes da comunidade escolar podem “contribuir para o incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6).

O carácter transdisciplinar da formação pessoal e social e o facto de esta não poder ser ensinada da mesma forma que outras disciplinas que compõem o currículo, torna toda a sua gestão e implementação interessantes e desafiadoras. Desde a sobrecarga de funções, aos extensos programas curriculares que têm de ser lecionados, são vários os desafios enfrentados por educadores de infância e professores que tornam difícil a existência de uma mudança naquele que é o paradigma tradicional da educação. Foi com a vontade de perceber de que forma é que, apesar de todos os obstáculos, é possível criar indivíduos responsáveis, conscientes e empáticos, que surgiu a investigação apresentada neste relatório. A intervenção em contextos de Educação Pré-Escolar e de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico significavam uma oportunidade de aprender com profissionais experientes e de pôr em prática ideias e convicções adquiridas ao longo de toda a formação académica. Ideias estas que acreditavam ser possível fazer melhor e diferente, desenvolvendo estratégias e atividades que valorizassem a promoção da competência social, dando às crianças a oportunidade de serem ouvidas e de participarem no seu próprio processo de aprendizagem. Outro dos motivos que conduziu à elaboração de uma investigação sobre esta temática foi a certeza de que existe uma necessidade extrema de desenvolver nas crianças e jovens competências e ferramentas que os tornem indivíduos mais empáticos, capazes de cooperar, respeitadores do próximo e aptos para dialogar e resolver conflitos. Toda a investigação e intervenção tinham, então, como propósito, não só aprofundar conhecimentos

sobre a temática e aprender através da experiência, como também perceber de que modo pode existir um trabalho consistente no âmbito da promoção da competência social.

De referir que durante a investigação e a intervenção no 1º CEB deu-se o surgimento da pandemia da Covid-19, o que obviamente veio colocar vários obstáculos e entraves à continuação dos mesmos, sendo que a nível nacional foi instaurado o Estado de Emergência e, posteriormente, o Estado de Calamidade, que obrigou ao isolamento social de todos os sujeitos com os quais era realizada a Prática de Ensino Supervisionada II. Desta forma, para além de ter de existir uma reformulação da dinâmica de intervenção, a situação obrigou também a um novo olhar sobre esta temática e a uma reflexão mais profunda sobre aquela que seria a nova realidade. Com a passagem para um ensino *online* em virtude da situação vivida, foi necessário retomar um pouco àquele que tinha sido o início da investigação e repensar a forma como podia ser promovida a competência social em tempo de isolamento social. Na inexistência da possibilidade de frequentar o espaço escolar, de ver os colegas, conversar com eles e de interagir com pessoas diferentes todos os dias, revelou-se pertinente refletir um pouco sobre como se poderia continuar a promover o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças, quando todas estas interações sociais que tínhamos como garantidas deixaram de ser possíveis. Toda a situação, apesar de inesperada e indesejável, abriu novos caminhos que não tinham sido tidos em conta no início da investigação, desafiando, então, à reformulação de estratégias, à superação dos obstáculos e à adaptação do percurso investigativo que estava a ser realizado. Com a passagem para o Ensino à Distância (EaD)<sup>1</sup> durante a intervenção no 1º CEB, passou a fazer todo o sentido refletir e explorar as principais vantagens e desafios da formação pessoal e social, tanto no ensino presencial, como no EaD. Foi neste sentido que a presente investigação foi desenvolvida, sendo que se manteve a preocupação de compreender as melhores estratégias para a promoção da competência social, acrescentando a necessidade de perceber de que forma estas estratégias são potenciadas ou limitadas de acordo com a modalidade de ensino.

Neste sentido, a expressão “pontes que educam” deu o mote ao projeto de investigação e intervenção, uma vez que a mesma faz alusão à curta-metragem produzida por Ting Chian Tey intitulada *Bridge* (Tradução: Ponte) (Tey, 2010). Esta curta-metragem retrata a história de quatro animais que precisam de atravessar uma ponte, onde só há espaço para passar um de cada vez. A forma como as personagens resolvem o problema realça várias questões importantes relacionadas com a competência social, essenciais às interações que as crianças estabelecem, como por exemplo, a entreatajuda, o respeito, o diálogo, entre outras. A visualização e reflexão acerca deste vídeo foram o

---

<sup>1</sup> O termo Ensino à Distância é aqui adotado por ser aquele que é globalmente usado na referência à metodologia de ensino aplicada durante o confinamento pela pandemia da Covid-19. Posteriormente, este termo será analisado e substituído por outro que se considera mais adequado.

ponto de partida para a dinamização dos diversos momentos inseridos no âmbito do projeto de investigação e de intervenção, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar, em ensino presencial, como no 1º CEB, em ensino *online*.

## **1.2. Revisão dos documentos normativos acerca da promoção da competência social em contexto educativo**

A promoção do desenvolvimento da competência social tem-se tornado, progressivamente, uma prioridade na formação de crianças e jovens, sendo um tema cada vez mais valorizado, não só na educação informal a que os mesmos são sujeitos ao longo da sua vida, como também nas próprias instituições de ensino que estes frequentam e nas quais passam a maioria do seu tempo diário. Este reconhecimento da importância da promoção de competências pessoais e sociais tem-se traduzido num número cada vez maior de publicações e diretrizes, tanto de origem nacional, como europeia e mundial, associados ao papel dos sistemas de educação na transmissão de valores às crianças e jovens.

Neste âmbito, a *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*, proclamada pela Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas, declara, pelo artigo 26º, que a educação “deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (Organização das Nações Unidas, 2017). Apesar do âmbito global e universal deste princípio e de toda a declaração, é possível compreender que este deve ser um ideal a ter em conta nos mais variados espaços de formação de crianças e jovens, principalmente nas instituições de ensino formal, que devem não só promover o desenvolvimento e a realização dos seus alunos a nível académico, como também munir-los de ferramentas e competências que lhes permitam atingir esta realização a nível pessoal e social.

No documento criado pela Comissão Europeia, denominado *Key Competences For Lifelong Learning* (2019), no qual se encontram definidas as oito competências indispensáveis para que cada cidadão atinja a realização pessoal, um estilo de vida saudável e sustentável, a empregabilidade, a atividade cívica e a inclusão social, é possível ler-se que uma destas competências é, precisamente, o exercício da cidadania, enquanto habilidade de agir como cidadãos responsáveis, participativos e interessados pela vida cívica e social (Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura da Comissão Europeia, 2019). A Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura da Comissão Europeia entende, então, que:

Respect for human rights as a basis for democracy lays the foundations for a responsible and constructive attitude. Constructive participation involves willingness to participate in democratic decisionmaking at all levels and civic activities. It includes support for social and cultural diversity, gender equality and social cohesion, sustainable lifestyles, promotion of culture of peace and non-violence, a readiness to respect the privacy of others, and to take responsibility for the environment. Interest in political and socioeconomic developments, humanities and intercultural communication is needed to be prepared both to overcome prejudices and to compromise where necessary and to ensure social justice and fairness (Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura da Comissão Europeia, 2019, p. 12).

De acordo com a referida publicação, a transmissão de valores e o ensino de competências que conduzam a práticas de cidadania devem, então, tornar-se uma das prioridades dos sistemas de ensino de cada país, de modo a promover um ensino de excelência que garanta a formação de cidadãos competentes e conscientes, tanto a nível pessoal, como social. Esta ideia é também reiterada na *Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação* (Declaração de Paris de 17 de março de 2015), na qual se encontra expresso que um dos objetivos de todos os estados-membros da União Europeia passa por “ensuring that children and young people acquire social, civic and intercultural competences, by promoting democratic values and fundamental rights, social inclusion and nondiscrimination, as well as active citizenship” (EURYDICE, 2016, p. 3).

No que concerne ao contexto nacional, a partir de uma leitura atenta da *Lei De Bases Do Sistema Educativo*, é possível destacar duas alíneas que espelham a missão do sistema educativo português no que ao desenvolvimento da competência social diz respeito. Estas alíneas definem que a educação em Portugal deve:

b) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens (Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14).

Como referido anteriormente, também no documento que define o quadro geral da educação a nível nacional, encontra-se patente o princípio de que o sistema educativo deve estar orientado no sentido de formar indivíduos competentes, que apresentem valores e atitudes que lhes permitam viver em sociedade.

Também no documento que define as *Aprendizagens Essenciais*, estabelecidas pela Direção-Geral da Educação, é referido que “o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir

para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2), definindo como princípio da educação para a cidadania a ideia de que os alunos devem ser “preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2).

A cidadania e a participação encontram-se, também, destacados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, enquanto valores que devem ser incentivados e transmitidos às crianças e jovens. Este documento reconhece, mais concretamente, o relacionamento interpessoal como uma área de competências que deve ser trabalhada em contexto escolar, por forma a permitir que os alunos sejam pessoas capazes de

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017, p. 25).

Relativamente aos documentos que regem a Educação Pré-Escolar, através de uma análise das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), é possível atestar que a Área da Formação Pessoal e Social é uma das áreas de conteúdo sobre a qual se deve debruçar a prática pedagógica de um(a) educador(a) de infância, tendo sempre em consideração que “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). De acordo com o documento, a Educação Pré-Escolar deve ser encarada como um espaço privilegiado para a promoção de valores e atitudes, através do estabelecimento de relações interpessoais, uma vez que,

é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33).

Compreende-se, então, o destaque que a promoção de competências pessoais e sociais tem vindo a ganhar ao longo dos tempos através mais variados documentos de referência. Estes documentos providenciam um enquadramento importante acerca da educação para os valores, que

pode e deve servir de base para a ação pedagógica levada a cabo pelos educadores de infância, professores, diretores e outros intervenientes no processo educativo das crianças e jovens.

Além disto, este enquadramento normativo suporta, também, toda a investigação apresentada neste relatório, servindo como linha orientadora do estudo da promoção da competência social em contexto educativo. Ao conhecer os documentos-chave e diretrizes publicados pelas mais variadas entidades e organizações que atuam no âmbito da educação, quer a nível nacional, quer internacional, é possível definir aquilo que é esperado da parte do sistema educativo e das instituições escolares no que à formação pessoal e social dos indivíduos diz respeito. Por consequência, toda a intervenção e investigação realizadas nos contextos educativos foram pautadas pelas mesmas orientações e desenvolvidas no sentido de irem ao encontro daquilo que é defendido e estabelecido nestes mesmos documentos normativos.

### **1.3. Fundamentação teórica**

#### **1.3.1. Definição do conceito de competência social: componentes e vertentes**

Nos dias de hoje, crianças e jovens são constantemente confrontados com situações do seu quotidiano que colocam à prova a sua capacidade de se relacionarem com os outros de forma positiva. Para uma boa gestão deste tipo de situações, torna-se fundamental capacitá-los de um repertório de habilidades sociais que lhes permita resolver situações de conflito e estabelecer relações interpessoais saudáveis (Spence, 2003). Sendo a promoção da competência social um assunto sobre o qual diversos autores se debruçam, deparamo-nos com a existência de uma vasta quantidade de bibliografia sobre o mesmo, o que espelha a cada vez maior importância atribuída a este tema. Por forma a compreender e estudar tudo aquilo que está inerente ao desenvolvimento da competência social na infância, revela-se imprescindível uma breve revisão daquele que é o conceito base desta investigação: a competência social.

Através da revisão bibliográfica de alguns artigos e estudos que abordam esta matéria, é possível compreender que não existe uma definição consensual acerca do conceito de competência social, uma vez que tanto existem autores que utilizam os termos “aptidões sociais”, “competências sociais” e “habilidades sociais” como sendo sinónimos (Hohmann & Weikart, 1997), como autores que os distinguem, defendendo que os mesmos encerram significados diferentes entre si (Gomes, 2016; Cia & Barham, 2009b; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011). Além disto, Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011) defendem a ideia de que a definição de competência social é algo

bastante subjetivo, no sentido em que existem diversos fatores que podem determinar a forma como o conceito de competência social é entendido, como por exemplo o contexto social a que nos referimos.

Não descurando toda a complexidade do desenvolvimento da dimensão social de crianças e jovens e dos termos nele envolvidos, revela-se importante definir o que se entende por competência social, uma vez que este conceito será mencionado ao longo de todo o relatório, sendo, por isso, fundamental que se definam os limites do termo, de forma que a sua utilização seja clara, coerente e concordante. Desta forma, a competência social pode ser definida “as the complex set of skills and behaviors that empower an individual to interact appropriately with others and avoid unaccepted responses in the society” (Maleki, Chehrzad, Layli, Mardani, & Vaismoradi, 2019, p. 1). Esta interação adequada implica uma “capacidade de o indivíduo organizar pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Cia & Barham, 2009b, p. 41) que conduzirá a uma adequada gestão das relações interpessoais, sendo por isso fundamental que esta ideia esteja presente na definição do constructo competência social. Já em 1997, Hohmann e Weikart defendiam que o desenvolvimento da competência social nas crianças se reflete “na possibilidade progressiva em discriminar e escolher entre interações sociais positivas e negativas, e na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros” (p.573). Outra definição é a apresentada por Spence (2003), que considera a competência social “as an organisational construct that reflects the child’s capacity to integrate behavioural, cognitive and affective skills to adapt flexibly to diverse social contexts and demands” (p.84). Compreende-se, então, que o termo competência social é extremamente complexo e abrange bastante mais do que apenas a capacidade de demonstração de atitudes socialmente aceites por parte das crianças, remetendo, também, para todo o processo reflexivo inerente às suas interações sociais.

Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011) procuram simplificar esta complexidade, defendendo a ideia de que, no âmbito do desempenho social de um indivíduo, devem ser considerados três conceitos: os comportamentos sociais, as capacidades sociais e a competência social. Estes autores apresentam os comportamentos sociais como sendo a vertente mais básica da competência social, envolvendo ações como pedir licença ou agradecer. Já as capacidades sociais são entendidas como conjuntos de comportamentos que permitem aos indivíduos estabelecer relações interpessoais positivas. A competência social surge como o constructo mais complexo, que abrange todas as capacidades sociais de um indivíduo e que se distingue por envolver uma avaliação por parte dos agentes sociais que interagem com esse mesmo indivíduo (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Sendo constante o juízo da competência social de cada indivíduo pelos atores com quem ele

interage, alguns dos critérios com base na qual a mesma é avaliada são: “consecução dos objetivos da interação; manter ou melhorar a autoestima e a qualidade da relação; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre pares e respeito e ampliação dos direitos humanos” (Del Prette & Del Prette, citado por Gomes, 2016, p. 76).

Com isto, tendo por base as conceptualizações dos autores já mencionados, apresenta-se de seguida uma definição de competência social que parece resumir, de forma clara e pertinente, aquilo a que se refere o termo sempre que aplicado neste trabalho: A competência social é um conceito multidimensional que qualifica a proficiência do desempenho de cada sujeito nas suas relações sociais. Ou seja, a competência social compreende a capacidade de um indivíduo estabelecer relações interpessoais positivas e saudáveis, gerindo as suas respostas perante as exigências do quotidiano e organizando os seus pensamentos e comportamentos de forma refletida.

Um aspeto interessante a ser mencionado, é o facto de se poder constatar que nos documentos normativos que orientam a prática pedagógica de educadores e professores (anteriormente analisados) é utilizado o conceito de *competências sociais* em detrimento de *competência social*. Por outro lado, alguns documentos disponibilizados por outras entidades governamentais relativamente a este tema fazem referência ao termo *competência social*, como acontece no *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*, elaborado pela Direção-Geral da Saúde (2016). Assim, neste trabalho será aplicado o termo competência social, com base na ideia defendida pelos autores anteriormente abordados de que este conceito se constitui como um constructo mais complexo que engloba várias habilidades sociais.

Sendo a competência social um constructo bastante complexo, torna-se evidente de que avaliá-la e medi-la não é uma tarefa fácil para os educadores e professores que necessitam de acompanhar e definir os níveis de desenvolvimento de cada um dos seus educandos. Neste sentido, Orpinas (2010) afirma que a forma de simplificar este processo passa por medir e analisar determinadas componentes da competência social de forma isolada. Para isto, é fundamental que quem educa e ensina crianças e jovens compreenda as várias vertentes associadas a este conceito.

Gomes (2016), neste âmbito, aponta as quatro componentes da competência social que a tornam multidimensional: os comportamentos pró-sociais, que garantem o estabelecimento de interações positivas entre sujeitos; a competência emocional, que capacita o indivíduo para reconhecer e gerir as suas emoções; as habilidades de autorregulação, que permitem o controlo sobre o seu próprio comportamento e as habilidades de resolução de problemas, que facilitam a gestão dos conflitos do quotidiano. Outros autores apontam a compreensão social e as *skills* de interação como as

principais componentes da competência social (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996). Ao encontro do referido pelos autores apresentados anteriormente vão Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), que apresentam as quatro componentes que consideram ser importantes ter em conta quando nos referimos à competência social de um indivíduo: (i) relações positivas com os outros; (ii) cognição social adequada e apropriada à idade; (iii) Ausência de comportamentos inadaptados; (iv) comportamentos sociais eficazes. Neste sentido, através das várias conceptualizações apresentadas pelos autores mencionados, é perceptível que a competência social resulta de um vasto conjunto de aptidões cognitivas, habilidades comportamentais, processos emocionais, entendimento social e valores pessoais e culturais (Orpinas, 2010).

### **1.3.2. Importância da promoção da competência social na infância**

Nos dias que correm é sabido que dotar um aluno de competências técnicas e académicas é insuficiente para garantir um futuro de sucesso, quer na sua vida pessoal, quer na vida profissional (OECD, 2017; Yoder, 2014). Torna-se fundamental, tanto para o bem-estar individual, como para o equilíbrio da sociedade, que a formação pessoal e social seja valorizada e desenvolvida desde os primeiros anos de vida dos jovens. Como defendem vários autores, o processo de socialização de um indivíduo inicia-se numa fase bastante precoce do seu desenvolvimento, fazendo com que a qualidade de todas as relações sociais vivenciadas pelo mesmo nesta fase seja um importante fator no desenvolvimento da sua competência social (Alberg, 2018; Spence, 2003; OECD, 2020; Rusmayadi & Herman, 2019). As competências e habilidades desenvolvidas durante a infância são a base para um bom desenvolvimento do indivíduo, para um desempenho escolar e profissional de sucesso, para uma vida saudável e para uma sociedade sustentável (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). O facto de os primeiros anos de vida serem um período crítico no desenvolvimento da criança e de as experiências vivenciadas nesta fase determinarem, em grande parte, o sucesso ou insucesso de todo o seu percurso escolar e da sua vida enquanto adulto, vem atribuir uma enorme responsabilidade às famílias, aos educadores e aos professores. Como referido por Brás e Reis (2012), a promoção da competência social deve, por isso, assumir-se como uma prioridade, quer na educação dada pelas famílias, quer na formulação dos currículos implementados. A importância da promoção da competência social pode ser sustentada no facto de que “good social skills repertoire illustrates the quality of interpersonal relations, which contributes to health, personal satisfaction, professional accomplishment and quality of life” (Del Prette & Del Prette, 2013, p. 48). Criar oportunidades para

que crianças e jovens se tornem socialmente competentes permite não só que os mesmos se adaptem mais facilmente ao ambiente escolar e que se tornem aptos a gerir as situações do dia a dia, como também aumenta as probabilidades de estes se virem a tornar adultos felizes e realizados, atingindo o sucesso académico, pessoal e profissional (Gomes, 2016; Del Prette & Del Prette, 2017). Vários são os argumentos para que esta promoção da competência social seja valorizada, entre eles a ideia de que a envolvimento positiva das crianças em atividades com os pares se encontra associada a “baixos níveis de agressividade, timidez e problemas de comportamento” (Gomes, 2016, p. 88). Além disto, também a promoção da autonomia; da saúde mental; da autoestima; da regulação emocional; da empatia e da adaptação a diferentes contextos são apontadas como razões que justificam a importância e a pertinência da promoção da competência social (Rusmayadi & Herman, 2019; Alberg, 2018; Gomes & Pereira, 2014; OECD, 2020). É crucial que os aspetos acima mencionados sejam tidos em conta quer na criação dos programas educativos, quer na planificação da ação pedagógica de cada docente, de modo a que exista uma visão interdisciplinar e multidimensional do ensino, no qual são contempladas “várias áreas do desenvolvimento humano, que não apenas as cognitivas, motoras ou linguísticas” (Brás & Reis, 2012, p. 137).

### **1.3.3. O que influencia a competência social?**

Um aspeto importante a ter em conta quando se fala em competência social é o facto de a mesma estar dependente de uma série de fatores que podem levar a que esta seja mais ou menos efetiva. A promoção da competência social em contexto escolar não garante, por si só, que uma criança se torne socialmente competente, tal como a criação de um programa aplicado de igual forma a todos os alunos pode não assegurar que todos se desenvolvam ao mesmo ritmo. Como representado na figura 1, Spence (2003) reconhece que o sucesso das interações sociais e, por sua vez, o desenvolvimento de uma competência social positiva, é determinado e influenciado por diversos fatores.

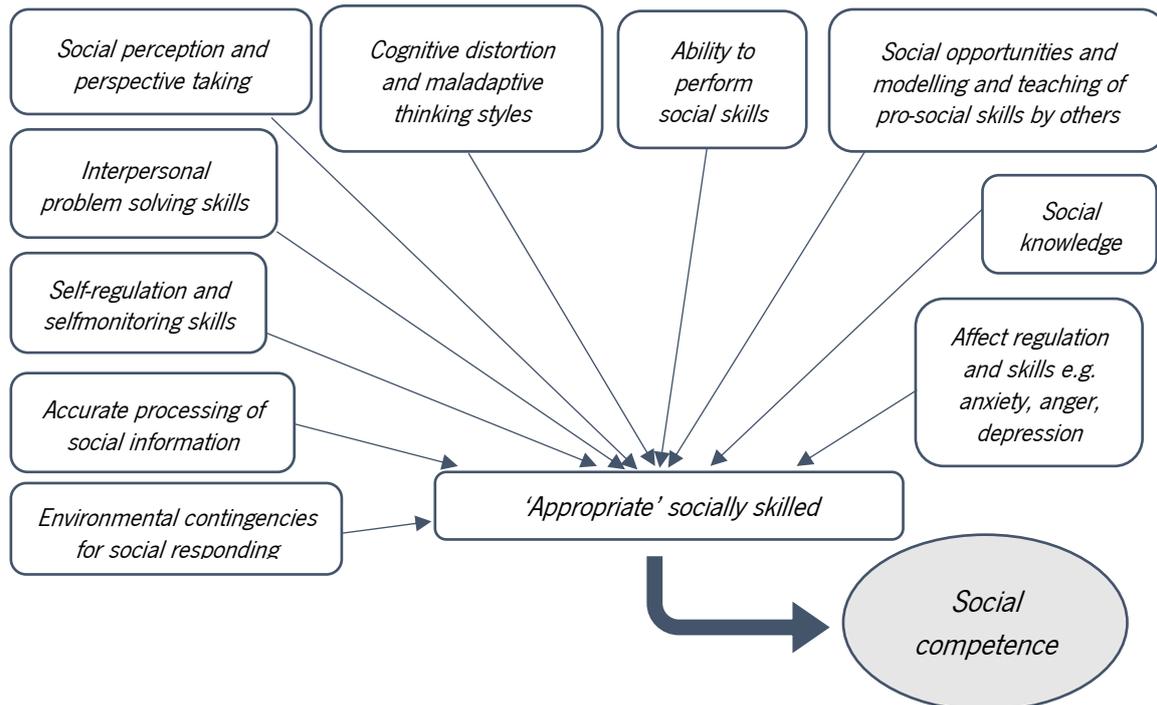


Figura 1. Alguns dos fatores que determinam a competência social, adaptado de Spence (2003).

Para o autor, estes fatores encontram-se relacionados com três grandes vertentes: (i) as características do próprio sujeito; (ii) a interação com os outros e (iii) o contexto em que se insere. De notar que estes fatores podem ser considerados de risco quando apresentam uma potencial influência negativa no desenvolvimento da competência social de um indivíduo (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

No que concerne às características do próprio indivíduo, alguns autores apontam o sexo e a idade como preditores de uma boa competência social. Estudos apresentados por Gomes e Pereira (2014) e pela OECD (2020), demonstram evidências de que não só as raparigas apresentam um melhor desempenho a nível das interações sociais do que os rapazes, como também de que a idade dos indivíduos tem influência na seleção das estratégias para as interações sociais e para a resolução dos conflitos. Outro fator relacionado com o próprio sujeito é o temperamento do mesmo, visto que cada criança tem a sua personalidade e reage às situações do quotidiano de forma diferente (Del Prette & Del Prette, 2017; Brás & Reis, 2012; Silva, Verissimo, & Santos, 2004). O facto de cada criança ter uma personalidade ou temperamento diferente irá fazer com que as reações a uma mesma situação social sejam bastante variadas. Tal como referem Kiliç e Aytar (2017),

The children who have more extrovert temperamental traits are more eager to gain social skills; in order that they gain social skills easily, they enjoy social interactions more and they are rewarded more. The children who have more introvert temperamental traits are

less eager to gain social skills; because they don't prefer social interactions, their social skills are poor and therefore they are rewarded less (p.187).

As características das relações que um sujeito estabelece com os outros nos diferentes *microssistemas* em que participa são um fator determinante para o desenvolvimento da competência social do mesmo, no sentido em que, cada interação, quer seja positiva ou negativa, vai influenciar o seu desenvolvimento socioemocional (Gomes, 2016; Pereira & Gomes, 2016; OECD, 2020; Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). O envolvimento da criança em interações positivas com os seus pares, com a sua família ou com a sua comunidade “promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011, p. 27). Por outro lado, se as relações sociais estabelecidas forem marcadas por comportamentos sociais negativos, como a violência ou a rejeição, quer por parte da família, quer por parte dos pares, pode ser desencadeada uma fraca adaptação social, emocional e académica (Pereira & Gomes, 2016).

Relativamente ao contexto, este fator é apontado como um dos grandes preditores do desenvolvimento da competência social das crianças (Berg, Nolan, Yoder, Osher, & Mart, 2019; OECD, 2017; Spence, 2003; Orpinas, 2010; Kiliç & Aytar, 2017; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Bronfenbrenner & Morris, 1998). A influência do meio no qual cada criança cresceu parece ser um dos fatores mais importantes a considerar na avaliação da competência social de um sujeito, na medida em que a cultura (*macrossistema*) em que o mesmo se insere pode fazer variar aquilo que se entende por uma competência social aceitável. O desenvolvimento numa dada cultura ou contexto e as interações que cada sujeito vai estabelecendo com os mesmos “can affect which competencies young people exhibit, how they exhibit them, and which competencies are reinforced” (Berg, Nolan, Yoder, Osher, & Mart, 2019, p. 1). Além da influência de uma determinada cultura ou religião no entendimento do conceito de competência social, importa lembrar que mesmo as crianças que pertencem ao mesmo *macrossistema* podem apresentar variações na sua competência social. Isto deve-se ao facto de cada criança sofrer a influência de um contexto diferente sobre si: a família. A família é outro dos contextos que influencia bastante a competência social das crianças que nela se desenvolvem, na medida em que determinados comportamentos sociais podem ser aprovados em algumas famílias e reprovados noutras. Ou seja, cada criança com a qual se trabalha em contexto escolar pode ter sido educada a partir de uma visão diferente daquilo que é uma adequada competência social, sendo que diferentes contextos socioculturais podem promover o desenvolvimento de diferentes capacidades sociais.

Os fatores aqui apresentados, como referido, podem constituir-se como fatores de risco, colocando em causa o normal desenvolvimento de uma criança e, mais concretamente, o desenvolvimento da sua competência social. Uma criança que cresça numa família disfuncional ou pouco estável, na qual existam, por exemplo, casos de abuso de substâncias, violência doméstica ou de pobreza extrema, de acordo com Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), apresenta uma maior probabilidade de manifestar um repertório de habilidades sociais pobre e, por consequência, dificuldades ao nível da manutenção de relações sociais positivas. Estas dificuldades podem traduzir-se em problemas emocionais, como depressão e ansiedade ou em problemas comportamentais, como a violência (Spence, 2003; Cia & Barham, 2009b; Katz & McClellan, 1991). A brochura desenvolvida pela OECD vem reafirmar a importância que a promoção da competência social tem para o desenvolvimento de um indivíduo, no sentido em que é afirmado que “children deprived of appropriate sensory, emotional, and social experiences during their early year are more likely to behave disruptively, with detrimental effects on their cognitive development” (OECD, 2020, p. 48). Gomes e Pereira (2014) acreditam que o estabelecimento de relações interpessoais negativas pode levar à rejeição pelos pares, criando assim um ciclo de interações pobres que levam a sentimentos como a raiva e a ansiedade, acabando por desenvolver mais “distúrbios emocionais e problemas de conduta” (p.79).

#### **1.3.4. O papel do adulto na promoção da competência social**

Desde muito cedo que as crianças começam a estabelecer relações sociais, quer seja numa primeira fase com a família, quer seja mais tarde com colegas e professores. O tempo que cada criança passa em interação com estes indivíduos representa, normalmente, uma grande percentagem do seu tempo diário. Assim sendo, “once young children begin to spend large proportions of their time in group settings, adults have a unique opportunity to contribute to the processes of building a solid foundation for the children’s social learning” (Katz & McClellan, 1991, p. 59). Os autores acrescentam ainda que as crianças aprendem as estratégias de interação e as regras de convivência de um contexto, em grande parte, através da observação. As famílias, os professores, os educadores e a comunidade tornam-se, por isso, um modelo para a criança, influenciando o desenvolvimento da sua competência social positiva ou negativamente.

A família, sendo o “primeiro contexto de socialização” (Sarmiento, 2018, p. 53), é também a base para a construção das primeiras habilidades sociais de uma criança. Estudos concluíram que,

quando comparados com “os pais menos envolvidos, os mais envolvidos estejam sendo modelos mais adequados de comportamentos socialmente habilidosos e propiciem às suas crianças uma maior frequência de interações e estímulos sociais, favorecendo o desenvolvimento do seu repertório de habilidades sociais” (Cia & Barham, 2009a, p. 73). Através da oferta de um suporte emocional e afetivo e da promoção de sentimentos como a pertença, a união e a confiança, a família proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento social da criança (Pereira & Gomes, 2016). Este estímulo da consciência social feito pela família revela-se fundamental para a entrada da criança no ambiente escolar, de forma a que toda a adaptação ao contexto seja facilitada.

As mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo ao ingressar na educação pré-escolar são bastante significativas, no sentido em que este passa a participar em pelo menos dois *microsistemas*, a família e a escola. Aqui a criança começa a ser confrontada com “a necessidade de se adaptar ao mundo exterior, enfrentando as exigências das tarefas do meio social extrafamiliar” (Brás & Reis, 2012, p. 137). A partir da interação com os seus pares e com os adultos, cada criança começa a assimilar as regras, expectativas e hábitos do contexto em que está inserida. É por esta razão que o ambiente escolar se constitui como um local privilegiado para a existência de interações sociais, no sentido em que é nesta fase que são vivenciados os primeiros conflitos, as primeiras tentativas de integração num grupo e o primeiro contacto com os obstáculos da socialização (Silva, Veríssimo, & Santos, 2004; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Esta adaptação a novos estilos de relacionamento interpessoal deve ser facilitada e gerida com o apoio do(a) educador(a) de infância, tendo sempre em conta que todas as crianças “enter the classroom at different starting points, depending on the opportunities they have been afforded in their young lives” (Berg, Nolan, Yoder, Osher, & Mart, 2019, p. 11).

Nesta perspetiva, a educação pré-escolar adquire uma grande relevância no processo de formação de cada indivíduo, uma vez que representa um espaço físico e social, “onde a criança participa e reconstrói as suas interações sociais entre pares, mediada pelo educador, numa pedagogia da participação, que inclui o currículo emergente” (Gomes, 2016, p. 72). Além disto, a “educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33). De acordo com o estudo apresentado por Kiliç e Aytar (2017), as crianças que frequentam a educação pré-escolar apresentam melhores capacidades comunicativas, adaptativas e de relacionamento do que aquelas que não recebem este tipo de formação.

Mais tarde, também a entrada para o 1º CEB é considerada uma fase importante na vida de cada criança que, com esta mudança, passa a enfrentar novos desafios e novas realidades. Isto acontece porque não só os “contextos físicos e sociais diferenciam-se dos conhecidos pela criança na fase pré-escolar, mas as expectativas do meio social tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada, as regras de convívio social ficam mais complexas e o suporte fica menos disponível” (Cia & Barham, 2009b, p. 46). Como referido, a atenção e o auxílio prestado à criança no Jardim de Infância é consideravelmente maior daquela que receberá nos ciclos de estudo seguintes. Assim, importa referir que, apesar de passar a existir um currículo bastante maior e mais estruturado e menos tempo para a abordagem de conteúdos relacionados com a formação pessoal e social, um professor continua a ter a mesma responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência social junto dos seus alunos. É fundamental que exista uma preocupação com a promoção da competência social no 1º CEB, na medida em que os alunos se encontram numa fase muito importante do seu desenvolvimento, começando a ter um acesso mais facilitado à *internet*, a integrar algumas redes sociais e a contactar com mais pessoas do que aquelas que fazem parte da sua turma.

Os educadores e professores passam, a par da família, a desempenhar um papel central no desenvolvimento dos indivíduos, sendo responsáveis por potenciar e completar todas as aprendizagens adquiridas previamente. Para isto, é extremamente importante que uma das prioridades de cada educador/professor passe por estabelecer uma relação adulto-criança de qualidade, baseada na confiança, no reforço da autoestima e no incentivo da autonomia da criança (Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30). A qualidade das interações estabelecidas entre a criança e o educador/professor permitirá contribuir significativamente para a aceitação pelos pares e para uma experiência de aprendizagem positiva (Gomes, 2016). Esta relação deve ser, acima de tudo, recíproca, no sentido em que é essencial que o docente procure estabelecer laços afetivos fortes com cada uma das crianças, escutando-as, conhecendo-as, sabendo os seus interesses e fornecendo *feedback* honesto e motivador (Webster-Stratton, 2018). Uma ideia importante a destacar é a de que

os ambientes resilientes baseados em processos como sejam os sentimentos de pertença e união, relacionamentos afetuosos, inclusão, participação ativa e colaboração, expectativas positivas e reconhecimento são característicos de salas de aula onde os alunos, incluindo os mais vulneráveis, são ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e mostraram competências socioemocionais (Pereira & Gomes, 2016, p. 420).

O educador/professor ganha um papel relevante, também, na demonstração de atitudes, uma vez que a criança o encara como exemplo a seguir. Assim, este assume a responsabilidade de ser um

modelo nas suas interações sociais, demonstrando atitudes de cooperação, respeito, empatia, justiça, entre outras (Brás & Reis, 2012).

Além disto, sendo a observação uma tarefa tão importante, educadores e professores devem servir-se da sua posição privilegiada de observadores participantes, de modo a recolherem a informação que consideram pertinente, avaliarem dificuldades ao nível da competência social e planearem as suas intervenções de forma refletida (Silva, Veríssimo, & Santos, 2004; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).

Outra missão importante que o educador/professor deve assumir de forma a promover o desenvolvimento da competência social das crianças, é a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, participativo, colaborativo, que estimule as relações interpessoais junto das crianças. A forma como é pensado e estruturado o ambiente educativo influencia, em grande parte, a maneira como cada criança compreende as expectativas dos outros sobre o seu comportamento e atitudes (Rusmayadi & Herman, 2019). No entender de Webster-Stratton (2018), educadores pró-ativos “definem horários, rotinas, limites consistentes e regras que ajudam as crianças a sentirem-se calmas e seguras e a acreditarem no seu sucesso” (p.61). Por esta razão, o planeamento do espaço e da rotina de um grupo deve ser encarado como um “dos principais recursos de intervenção e prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças” (Brás & Reis, 2012, p. 138). Além da estruturação do ambiente educativo, o educador/professor deve pensar e planificar a sua ação pedagógica, de modo a que esta seja facilitadora do envolvimento e socialização entre as crianças. Criar oportunidades de interação, debate e cooperação é um meio de prevenir comportamentos desajustados e de promover atitudes sociais positivas (Gomes, 2016).

Uma parte fundamental do trabalho de um docente está relacionado, não só com o tempo que este dedica a planificar e a estruturar a sua prática educativa, mas também com o processo reflexivo pelo qual deve passar, de forma a avaliar e a melhorar a sua ação. É muito importante que todo o planeamento da ação educativa de um docente seja acompanhado de um processo reflexivo, feito a partir de uma visão crítica do seu próprio trabalho. É esta reflexão sobre aquilo que observou e registou, que vai permitir que o educador/professor vá adequando a sua prática “à especificidade de cada criança, promovendo o seu desenvolvimento pró-social” (Gomes, 2016, p. 88)

Em suma, é através da influência dos adultos com quem convive que a criança vai desenvolvendo o seu repertório de habilidades sociais, compreendendo aquilo que é aceite ou não em cada contexto e construindo a sua competência social. Neste sentido, cada um dos agentes educativos, quer sejam membros da família, educadores de infância, professores ou qualquer outro adulto, são

extremamente importantes na promoção das mais variadas competências associadas ao desenvolvimento de um indivíduo (Rusmayadi & Herman, 2019). O papel dos adultos passa, sobretudo, por “assumir uma ação educativa que enfatize os contextos, numa perspectiva bioecológica, que possibilitem à criança desenvolver recursos de modo a obter situações sociais seguras e gratificantes e com capacidade para negociar as interações sociais, tornando-as crianças socialmente eficazes” (Gomes, 2016, p. 89).

### **1.3.5. Contributos para a promoção da competência social – Estratégias e práticas pedagógicas**

Com o aumento da preocupação acerca do desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens desde tenra idade, foi também aumentando a quantidade de estudos e trabalhos em torno deste mesmo tema. Assim, vários são os autores que procuram contribuir para o trabalho de educadores e professores, partilhando e analisando diferentes estratégias e práticas pedagógicas que podem ser tidas em conta no trabalho realizado em sala de aula. Feita a partir de uma revisão bibliográfica, apresenta-se, então, uma seleção de possíveis técnicas e estratégias que podem potenciar a promoção da competência social.

O professor enquanto modelo é, talvez, a forma de promoção da competência social mais referida na bibliografia existente sobre o tema (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Brás & Reis, 2012; Katz & McClellan, 1991; Yoder, 2014; Webster-Stratton, 2018). Como já foi referido, um professor deve “procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente” (Brás & Reis, 2012, p. 138), permitindo que as crianças observem e assimilem aquilo que delas é esperado no que às interações sociais diz respeito.

A observação, já aqui mencionada, revela-se um importante recurso para o desenvolvimento da competência social (Katz & McClellan, 1991; Silva, Verissimo, & Santos, 2004; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Brás & Reis, 2012). O educador/professor assume uma posição privilegiada de observador participante junto das suas crianças, permitindo assim que o mesmo, além de ter a oportunidade de recolher informação sobre pontos fortes e as dificuldades de cada indivíduo, possa, também, intervir e propor dinâmicas que favoreçam a interação positiva entre pares. De acordo com Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), a observação atenta das interações que as crianças estabelecem no seu dia-a-dia permite uma “avaliação rigorosa e objectiva da competência social” (p.22), facilitando a identificação das habilidades e competências a serem trabalhadas.

O fornecimento de *feedback* e reforço positivo representa outra das estratégias que se tem revelado fundamental na formação de indivíduos socialmente competentes (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Spence, 2003; Webster-Stratton, 2018; Yoder, 2014). Apesar de poder parecer algo pouco significante, “os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do educador constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio” (Webster-Stratton, 2018, p. 81). O reforço positivo dos comportamentos pelo educador ou professor, não só permitirá que a criança elogiada se sinta gratificada, aumentando a probabilidade de apresentar mais comportamentos positivos, como também vai motivar aquelas que mantêm comportamentos desajustados e problemáticos a mudarem a forma como interagem com os outros, tornando-a mais positiva (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

A clareza e eficácia da comunicação estabelecida entre o educador/professor e as crianças aparenta ter, também, resultados positivos no trabalho em torno da formação pessoal e social em sala de aula (Brás & Reis, 2012; Katz & McClellan, 1991; Carvalho, Amann, & Almeida, 2019). As instruções dadas relativamente às regras e às expectativas sobre o seu desempenho social devem ser transmitidas de uma forma clara, explícita e eficaz, de forma a que as crianças não só atribuam credibilidade ao educador/professor, como também sejam capazes de ir ajustando o seu comportamento àquilo que é socialmente aceitável (Katz & McClellan, 1991). É importante que as crianças não sigam as indicações do educador/professor só porque sim, mas que compreendam o sentido de cada uma, de forma a serem capazes de a interiorizar e de adequar o seu comportamento daí para a frente.

É ainda importante que um educador/professor seja capaz de escutar as suas crianças (Carvalho, Amann, & Almeida, 2019; Yoder, 2014). Dar espaço aos alunos para que estes exponham as suas dúvidas, medos e incertezas pode ser um forte impulsionador da sua autoestima e da sua capacidade comunicativa. Ao demonstrar que se interessa por aquilo que a criança tem a dizer, o educador está a passar um importante exemplo de como estabelecer um relacionamento interpessoal positivo e, ao mesmo tempo, está a transmitir uma segurança emocional necessária ao desenvolvimento da competência social (Webster-Stratton, 2018). Por esta razão, é crucial que um educador/professor seja capaz de escutar as suas crianças, valorizar os seus sentimentos e problemas e mostrar que acredita, respeita e confia nas mesmas.

O respeito que um docente demonstra pelas crianças do seu grupo é também um grande preditor do desenvolvimento socioemocional das mesmas (Vasconcelos, 2007; Katz & McClellan, 1991). Como qualquer adulto, as crianças também sentem diferentes emoções e sensações, de

acordo com aquilo que vivenciam. Apesar de por vezes os motivos que levam a certos estados de espírito poderem ser, na perspectiva dos adultos, algo pouco importante ou pouco grave, a verdade é que é de extrema importância que a criança se sinta compreendida, apoiada e, acima de tudo, respeitada. A existência de comportamentos mais desajustados é algo bastante normal quando se lida com crianças mais novas, na medida em que algumas crianças não são tão fortes emocionalmente quanto outras, podendo acabar por se expressar de uma forma mais agressiva ou impulsiva. É nestes casos que uma intervenção calma, compreensiva e encorajadora se assume ainda mais importante, tornando o educador/professor uma figura central no processo de crescimento socioemocional destas crianças. Como refere Webster-Stratton (2018), quando as “crianças entendem a sua sala como um lugar estável e seguro e sentem que os educadores se preocupam genuinamente com elas como indivíduos, começam a desenvolver os recursos emocionais necessários para lidarem como mundo menos previsível lá de fora” (p.265).

Outra estratégia interessante passa por pensar e definir as regras e valores da sala de forma partilhada com as crianças/alunos, permitindo que os mesmos sejam parte ativa na gestão e organização do ambiente educativo (Yoder, 2014; Carvalho, Amann, & Almeida, 2019; Webster-Stratton, 2018). De referir que estas regras não devem ter uma conotação negativa, como por exemplo “Não falar alto”, mas sim transmitir uma ideia positiva daquilo que é preferível que a criança faça, tal como “Falar calma e tranquilamente”. Além disto, aquilo que é definido com as crianças deve traduzir-se em comportamentos práticos e observáveis, de modo a que as mesmas sejam capazes de compreender aquilo que delas se espera e qual a importância de cada uma das regras (Webster-Stratton, 2018). A discussão das regras com as crianças é algo que deve ser bastante bem pensado, no sentido em que regras demasiado restritivas e irrealistas podem despoletar o efeito contrário, não contribuindo de todo para a promoção da competência social do grupo.

A criação de um ambiente educativo democrático, no qual a voz das crianças é valorizada, é outra das práticas que um educador/professor deve ter em conta na sua ação pedagógica (Yoder, 2014). É fundamental dar aos indivíduos uma possibilidade de escolha e de responsabilização sobre a vida democrática em sala de aula, de modo a que os mesmos se sintam motivados para participar, partilhar ideias e definir as normas de convivência. Envolvendo as crianças neste processo, é mais provável que as mesmas se sintam predispostas a cumprir essas normas e a colaborar com os colegas, promovendo assim interações sociais mais positivas.

O desenvolvimento e a proposta de algumas atividades que tenham como objetivo desenvolver, junto das crianças, certas habilidades específicas, pode ser também um eficaz meio de promoção da

competência social das mesmas. Ou seja, criar e propôr às crianças determinadas atividades que envolvam momentos de cooperação, de partilha ou de diálogo é uma estratégia que promove a interação entre pares, a comunicação e a resolução de problemas, permitindo que as mesmas pratiquem comportamentos sociais positivos (Webster-Stratton, 2018; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Yoder, 2014). Este tipo de propostas podem consistir, por exemplo, na elaboração de projetos, no debate sobre um determinado tema, na realização de um jogo ou na visualização de filmes/vídeos. Como menciona Webster-Stratton (2018), nestas atividades é fundamental que o educador/professor prepare cuidadosamente o grupos que trabalharão juntos, a organização do espaço, os materiais fornecidos, as instruções dadas, entre outros aspetos que devem ser ajustados consoante a intencionalidade pedagógica do educador/professor.

Outra das estratégias que deve ser considerada na prática de um docente, é a oportunidade de momentos de faz de conta, frequentemente mencionado na literatura como *Role Play* (Loureiro, 2013; Webster-Stratton, 2018). Este tipo de atividade consiste na interpretação de personagens e na representação de determinadas situações hipotéticas que, no caso da promoção da competência social, podem ser orientadas para determinados problemas ou conflitos. Isto permitirá que as crianças se coloquem no lugar do outro, reflitam sobre diferentes formas de gerir as interações sociais que estabelecem e treinem a resolução de vários tipos de conflitos. O objetivo é que o educador exponha as crianças a diferentes situações e forneça pistas às mesmas sobre como lidar com os diferentes desafios/problemas da socialização, permitindo-lhes aumentar a eficácia da sua competência social. Assim, “Gradualmente, com o tempo, a prática e a persistência, estes “guiões”, tornar-se-ão automáticos para as crianças e, com experiências continuadas, serão alargados e continuados” (Webster-Stratton, 2018, p. 237). Além da dramatização de situações de conflito, podem ser sugeridos outro tipo de episódios que promovam o desenvolvimento de competências essenciais à formação pessoal e social de crianças e jovens.

Proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem a reconhecer e lidar com as suas emoções representa, também, uma parte fundamental da promoção da competência social (Webster-Stratton, 2018). Como mencionado por Matos, Gaspar, Ferreira e restante equipa *Aventura Social* (2013) “é importante desde a infância ajudar as crianças a desenvolver uma consciência e um “vocabulário” emocional, como estratégia de as ajudar a lidar com desafios e adversidades” (p.48). Assim, não só se torna relevante desenvolver atividades junto das crianças que as ensinem a identificar as próprias emoções, como também estimular o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam lidar com aquilo que sentem (Gomes, 2016; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Munir

as crianças de ferramentas que lhes facilitem a gestão das suas emoções e sentimentos em momentos especialmente stressantes, torna-se fundamental para que estas se sintam mais competentes em regular o seu comportamento e as suas reações e para que a existência de conflitos interpessoais diminua. Este tipo de trabalho pode envolver o ensino de estratégias de relaxamento e de *coping* como, por exemplo, imaginar lugares bonitos e alegres, recorrer ao autodiálogo positivo, fingir que sopram uma vela para acalmar a respiração, fazer o registo daquilo que os deixa felizes para utilizarem quando estão tristes, entre outras (Webster-Stratton, 2018; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011; Matos, et al., 2011).

Outra possível estratégia a adotar por educadores e professores é a utilização de literatura para a infância sobre determinados temas fundamentais para um desenvolvimento social competente. De acordo com Santos (2006), é ao ouvir, contar ou recontar histórias que a criança começa a compreender o mundo à sua volta, a definir o seu sistema de valores e a perceber aquilo que se espera do seu desempenho social. As histórias, ainda que imaginárias, podem apresentar importantes mensagens e lições, que permitam às crianças colocarem-se no lugar do outro, mostrarem o seu ponto de vista ou até aprenderem diferentes formas de se relacionar socialmente. Além disto, obras literárias de qualidade, “para além de promoverem o desenvolvimento harmonioso da criança, aperfeiçoam algumas competências pedagógicas em língua materna, sobre o nível da comunicação oral, iniciação à leitura e à escrita” (Santos, 2006, p. 136), o que demonstra o grande potencial deste tipo de recursos para o desenvolvimento global da criança.

Além das estratégias e práticas acima mencionadas, certos autores sugerem outro tipo de propostas mais específicas que podem ser desenvolvidas junto de um grupo de crianças, quer seja em idade pré-escolar, quer no 1º CEB. Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), por exemplo, sugerem a implementação de um sistema de créditos que motive os alunos a terem comportamentos socialmente positivos e, ainda, o recurso à modelagem, que implica uma valorização dos comportamentos adequados, com o objetivo de que as crianças que têm comportamentos mais desajustados encarem os colegas que foram elogiados como um modelo a seguir. Outra prática que pode ser adotada e trazer bons resultados para a promoção da competência social é a realização de assembleias de turma, que devem ser encaradas como um espaço privilegiado para a discussão de problemas que ocorram entre os alunos, para a abordagem de problemáticas pertinentes num determinado momento ou para a partilha de sucessos e incertezas (Carvalho, Amann, & Almeida, 2019). Os mesmos autores sugerem, também, a criação de um sistema de tutorias, através do qual um aluno mais novo e menos competente social ou academicamente é apoiado por um aluno mais

velho. Este apoio “par a par” (Carvalho, Amann, & Almeida, 2019, p. 26) traz uma série de vantagens, uma vez que tanto vai motivar o aluno tutor a manter um comportamento mais adequado, de forma a ser um bom exemplo, como vai suscitar no aluno mais novo uma vontade de seguir o seu modelo (tutor), desenvolvendo comportamentos sociais mais ajustados.

### **1.3.6. Contributo da perspetiva ecológica para a compreensão da importância dos contextos de desenvolvimento**

Compreender como se processa o desenvolvimento do ser humano nas suas variadas vertentes (cognitiva, social, física, emocional, etc.) é uma tarefa bastante difícil e complexa, no sentido em que é necessário apoiarmo-nos em diversas teorias da psicologia do desenvolvimento, preconizadas por grandes autores reconhecidos e estudados a nível mundial. Entre estes autores destacam-se Jean Piaget, que defendia que o desenvolvimento se dá por meio das interações entre o indivíduo e o meio e que o ser humano desempenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento; Lev Vigotsky que acreditava que o desenvolvimento era um processo dinâmico no qual os indivíduos interiorizam determinadas competências de regulação adquiridas através da socialização; Erik Erikson que encarava o desenvolvimento psicossocial do ser humano como um processo que ocorria ao longo da vida e que era influenciado pelo ambiente e pelos acontecimentos históricos e Lawrence Kohlberg que desenvolveu trabalhos com o intuito de compreender o desenvolvimento moral do ser humano, defendendo que o mesmo se realizava por estágios e que acontecia graças à necessidade de aceitação social e auto-realização (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2020; Leite & Silva, 2019).

Acreditando que um indivíduo não pode ser estudado como um ser isolado que depende apenas de si próprio para o seu desenvolvimento e não desconsiderando a importância dos restantes autores acima mencionados, que em muito contribuíram para a compreensão do desenvolvimento humano, este trabalho foca-se apenas na teoria ecológica do desenvolvimento, preconizada por Bronfenbrenner, com o objetivo de apresentar uma visão mais global do desenvolvimento. Isto resulta da convicção de que o ser humano é um ser social, que vive em constante interação, criando teias complexas de relações sociais que influenciam toda a sua vida. E é esta complexidade que torna inevitável e fundamental estudar a realidade no seu todo, seguindo uma perspetiva teórica que tem em conta esta multiplicidade de fatores que influenciam o desenvolvimento do ser humano.

A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, desenhada por Bronfenbrenner, assume-se como um “sistema teórico e metodológico para o estudo científico do desenvolvimento humano ao

longo do tempo” (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016, p. 183). Esta teoria defende que é através da interação com os contextos e com os indivíduos que o desenvolvimento de um ser humano vai sendo moldado, sendo que o próprio também influencia esses mesmos contextos e indivíduos com quem contacta.

Este modelo teórico defende que são quatro os componentes que interferem no desenvolvimento humano: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). O processo diz respeito às interações estabelecidas entre o organismo (sujeito) e o ambiente. Estas interações, chamadas de *processos proximais*, acontecem ao longo da vida e são os primeiros mecanismos promotores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A influência destas interações no desenvolvimento de um indivíduo pode variar bastante em função das outras componentes que compõem o modelo ecológico: “the characteristics of the developing Person, of immediate and more remote environmental Contexts, and the Time, in which the proximal processes take place” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 994). O segundo elemento desta teoria é a Pessoa e é relativo às características do próprio indivíduo que podem influenciar o seu desenvolvimento. Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que estas características são um produto do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, um produtor do mesmo, na medida em que as características que um sujeito vai adquirindo ao longo da vida vão ter influência no seu desenvolvimento futuro. Já o Contexto relaciona-se com o ambiente no qual decorre o desenvolvimento e encontra-se dividido em quatro sistemas que são interdependentes: o *microssistema*; o *mesossistema*; o *exossistema* e o *macrossistema* (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). Por último, o elemento Tempo, também denominado de *cronossistema*, relaciona-se com as alterações que ocorrem no desenvolvimento ao longo do tempo de vida de um ser humano. Todos estes elementos vão, com maior ou menor impacto, influenciar o desenvolvimento de um indivíduo, uma vez que, como mencionado por Leme, Del Prette, Koller e Del Prette (2016),

é a partir das relações recíprocas entre as características biopsicológicas da pessoa e as propriedades físicas, sociais e culturais dos seus contextos, historicamente situados, que a pessoa pode ampliar e modificar a sua maneira de perceber e de lidar seja com o ambiente físico, seja com suas interações e relações sociais (p.185).

Para este trabalho, importa destacar dois dos elementos constituintes da teoria ecológica de Bronfenbrenner anteriormente mencionados: o Contexto e o Tempo. Estes elementos revelam-se extremamente importantes para a compreensão do desenvolvimento da competência social, sendo por isso essencial aprofundá-los, de modo a que se torne clara a contribuição da Teoria Ecológica para o estudo apresentado neste relatório.

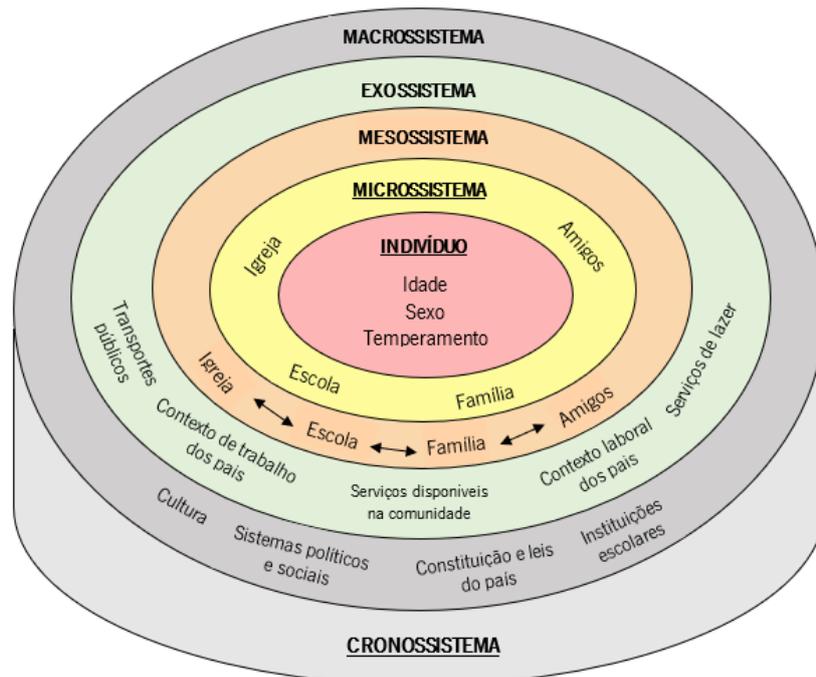


Figura 2. Organização dos sistemas na Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, adaptado de Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013).

O contexto, como referido, é composto por diferentes sistemas que se influenciam entre si e que “agregam elementos físicos, sociais e culturais, assim como a forma como a pessoa os experiencia e as relações interpessoais aí estabelecidas” (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016, p. 184). Estes sistemas funcionam como “*Russian dolls*” (Bronfenbrenner, citado por Bronfenbrenner & Morris, 1998), tendo em conta que umas estruturas contêm as outras, sendo o *microsistema* o sistema mais simples e o *macrossistema* o mais abrangente.

Nesta perspetiva, o *microsistema* é encarado como o contexto mais próximo do sujeito e no qual ocorrem os *processos proximais*, podendo este ser, no caso de uma criança, a família ou a escola. Este sistema abrange um padrão de atividades, vínculos interpessoais e de desempenhos sociais que o sujeito vive na primeira pessoa (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016). Uma criança pertence a um *microsistema* assim que nasce, a família, e passa a fazer parte de um novo *microsistema*

quando entra para a Creche ou Jardim de Infância. Este novo contexto no qual a criança é colocada irá, certamente, influenciar o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, podendo esta influência ser positiva ou negativa. São as relações *face-to-face* que a criança estabelece neste sistema e as experiências com os objetos, símbolos e valores específicos do contexto que vão potencializar ou inibir o estabelecimento de interações cada vez mais complexas (Bronfenbrenner, 1979). Compreende-se, então, que o *microsistema* tem uma especial importância no desenvolvimento da competência social, na medida em que é nele que se inscrevem as *relações proximais* estabelecidas pelos indivíduos, relações estas que “ampliam e/ou contribuem para a aprendizagem de habilidades sociais” (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016, p. 189).

O *mesossistema* é o resultado do “conjunto ou rede de *microsistemas* dos quais a pessoa em desenvolvimento participa diretamente e comporta as ligações e as trocas interambientais” (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016, p. 184), ou seja, as interações entre os vários *microsistemas* dos quais a criança faz parte, demonstradas pelas setas representadas na Figura 2. Definido por Bronfenbrenner (1979) como um sistema composto de *microsistemas*, um *mesossistema* surge cada vez que o sujeito em desenvolvimento participa num novo ambiente. Esta interação entre os vários contextos em que a criança participa é de extrema importância para todo o seu desenvolvimento, mas especialmente para o seu desenvolvimento pessoal e social. Nos dias de hoje é cada vez mais importante estabelecer relações próximas entre os vários contextos onde a criança se insere, de modo a que exista uma partilha de responsabilidades, dúvidas, incertezas e experiências. A comunicação e a confiança devem ser as bases para este tipo de relações, potenciando assim as aprendizagens e aquisições realizadas pelas crianças. Para um desenvolvimento saudável da competência social é necessário que a criança tenha esta base estável nos vários ambientes de que faz parte, de forma a sentir-se capaz de estabelecer relações positivas com aqueles que a rodeiam.

Além dos ambientes que são próximos e nos quais a criança participa, Bronfenbrenner acredita que existem outros sistemas e fatores que influenciam, ainda que indiretamente, o desenvolvimento de um indivíduo. O *exossistema* “refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person” (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Assim, o *exossistema* compreende, por exemplo, as condições de trabalho dos pais, educadores e professores, os recursos educativos e assistenciais da comunidade, a acessibilidade a transportes públicos, entre outros aspetos que acabam por influenciar, de uma forma ou de outra, o sujeito em desenvolvimento (Carvalho, 2005). A competência social de crianças e jovens pode ser promovida ou comprometida consoante as

oportunidades que os mesmos vivenciam ao longo da sua infância, como por exemplo se os pais têm tempo para brincar e socializar com os filhos ou se a escola dispõem de recursos e estruturas que facilitem as relações interpessoais. Assim, é possível perceber a relação entre o *exossistema* que envolve uma determinada criança e a forma como este influenciará, ainda que indiretamente, o desenvolvimento pessoal e social da mesma.

Por último, o *macrossistema* é o sistema mais amplo, uma vez que engloba os “sistemas político, econômico e educacional que contemplam ideologias, valores e crenças compartilhados pelos membros da cultura e que afetam indiretamente as relações interpessoais e a qualidade de vida das pessoas” (Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016, p. 185). Este sistema diz respeito a um conjunto de estruturas que são comuns a todos os indivíduos de uma dada cultura e que influenciam o funcionamento dos órgãos pertencentes aos sistemas mais pequenos. No *macrossistema* encontram-se os padrões predominantes da cultura onde o sujeito está inserido, que “filtram e orientam os comportamentos do cotidiano do indivíduo, que estão incluídos em cada um desses sistemas, e que podem afetar transversalmente os sistemas nele inclusos” (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013, p. 94). Crescendo numa determinada realidade cultural, na qual existem leis, regras e valores que regem todos os contextos e instituições em que uma criança se desenvolve, é natural que a competência social dessa mesma criança seja moldada de acordo com aquilo que é ou não aceitável nessa realidade. Existem, por exemplo, países nos quais a escolarização das crianças não é vista como uma prioridade pelos governos. Neste caso, é de alguma forma seguro afirmar que o processo de desenvolvimento social de uma criança em Portugal e de uma criança que cresça num destes países será bastante diferente, sendo que as regras e valores de cada uma das realidades vão influenciar as oportunidades oferecidas a cada uma das crianças.

Além dos sistemas inseridos no elemento Contexto, Bronfenbrenner sugere um outro sistema estritamente relacionado com o elemento Tempo. Este sistema é denominado de *Cronossistema* (cf. Figura 2) e é composto pelo *micro-tempo*, *meso-tempo* e *macro-tempo* (Barreto, 2016). A dimensão temporal é tida em conta na Teoria Ecológica do desenvolvimento humano, uma vez que Bronfenbrenner considera que o desenvolvimento de um indivíduo varia consoante a continuidade ou descontinuidade dos *processos proximais* estabelecidos (*micro-tempo*), a periodicidade desses mesmos processos ao longo de maiores períodos de tempo (*meso-tempo*) e as mudanças ocorridas na sociedade durante várias gerações que tanto são produto como produtoras do desenvolvimento (*macro-tempo*) (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Carvalho, 2005). O tempo é, também, um fator essencial para a manutenção de relações sociais positivas, sendo que quanto mais duradoras e consistentes

forem, maiores serão os benefícios para os sujeitos que nelas participam. Esta ideia vai ao encontro daquilo que é defendido na teoria apresentada, sendo possível, por isso, entender a importância do *cronossistema* no processo de desenvolvimento da competência social de um indivíduo.

Compreendendo, então, aquilo em que consiste a Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, é razoável associar esta teoria à forma como a competência social de um sujeito se vai desenvolvendo. Leme, Del Prette, Koller e Del Prette (2016) apresentam uma ideia bastante esclarecedora sobre a forma como a teoria de Bronfenbrenner apoia a percepção e a avaliação da competência social dos indivíduos:

O exercício crescente de novos papéis e a assimilação de normas culturais que definem as demandas e expectativas para os desempenhos sociais são decorrentes, numa perspectiva ecológica, da transição para sistemas progressivamente mais abrangentes e complexos (*mesossistema, exossistema e macrossistema*) que caracterizam o desenvolvimento de um modo geral e que influem decisivamente na aquisição e no desempenho das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, citado por Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2016, p.187).

### **1.3.7. O lugar da promoção da competência social no Ensino *Online* de Emergência (EOE) em tempos de COVID-19**

A situação excepcional com a qual o mundo se deparou durante o ano de 2020 veio trazer grandes e inesperadas mudanças em todos os setores, mas especialmente ao nível da educação. Além de mudanças, a pandemia da COVID-19 veio colocar grandes desafios aos órgãos governamentais, instituições escolares, diretores de escolas, professores, famílias e alunos. Com o confinamento deu-se o encerramento das escolas e a suspensão das atividades letivas presenciais. Tornou-se, então, necessário repensar todo o processo educativo e perceber de que modo iriam ser ultrapassados os obstáculos impostos pela ausência física. Deste modo, as aulas presenciais foram substituídas por um ensino realizado à distância, suportado pela tecnologia, através de diversas plataformas digitais, e pela capacidade de adaptação de alunos e professores.

Revela-se essencial clarificar dois conceitos que têm vindo a ser associados à modalidade de ensino adotada durante este tempo excepcional: o Ensino a Distância e o Ensino *Online* de Emergência. O ensino a distância, utilizado há várias décadas, pressupõe, não só a distância física entre o docente e os alunos, como também “um desenho cuidado e prévio dos conteúdos a serem ministrados, do planeamento das atividades dos alunos, e de uma avaliação formativa ao longo do processo de ensino” (Lagarto, et al., 2020, p. 6). Esta modalidade de ensino pode compreender momentos síncronos e

assíncronos, sendo que a qualidade da aprendizagem é garantida através da cuidada preparação dos materiais e instruções transmitidas aos alunos ao longo do ano (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Já o Ensino *Online* de Emergência (EOE), apesar de também implicar uma separação física entre os professores e os alunos, distingue-se do EaD pelo facto de essa separação não ter sido planeada, mas ter acontecido de forma inesperada e no seguimento de uma situação de emergência. O EOE é uma metodologia temporária que, tendo em conta a situação de emergência, procura “transportar para a distância os conteúdos e o formato das aulas presenciais, e manter os alunos num regime de aulas síncronas e de acordo com os horários estabelecidos para as aulas presenciais” (Lagarto, et al., 2020, p. 6). De acordo com Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020),

the primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis (f/sp).

A partir dos conceitos apresentados anteriormente, torna-se mais razoável associar o termo Ensino *Online* de Emergência à situação vivida durante a realização de um dos estágios que deram origem a este relatório, na medida em que se acredita ser o termo que melhor descreve o contexto de ensino vivido pelos docentes e alunos. Por esta razão, de agora em diante, neste trabalho, opta-se pela expressão Ensino *Online* de Emergência como referência à modalidade de ensino adotada durante o encerramento das escolas devido à COVID-19.

Como mencionado, o EOE surgiu numa altura em que era fundamental manter o processo de ensino o mais normal possível, o que obrigou professores e educadores a reinventarem-se e a pensarem em soluções possíveis de serem postas em prática num curto espaço de tempo. Desde a intercalação entre aulas síncronas e assíncronas, a disponibilização de fichas e documentos impressos, a visualização das aulas do *#EstudoEmCasa* na televisão, a troca de documentos e orientações com os pais através de *email* ou a utilização de plataformas digitais como o *Zoom*, o *Google Classroom* ou o *Skype*, várias foram as soluções adotadas por cada docente de modo a conseguirem manter o contacto com os alunos.

É evidente que esta passagem brusca e inesperada para a modalidade de EOE trouxe muitas dificuldades a ela associadas, mas permitiu também a perceção de algumas lacunas do sistema de ensino, que podem agora ser melhoradas.

Devido ao isolamento social e à suspensão das aulas presenciais, várias medidas tiveram de ser tomadas com vista a manter a maior normalidade possível, no entanto, como defendido por Filho, Corrêa, Reame e Pereira (2020) essas soluções não foram e continuam a não ser suficientes para

suprimir todas as necessidades dos alunos e professores. Isto deve-se ao facto de ser bastante difícil garantir que nenhuma criança ficou prejudicada com a mudança de modalidade de ensino, na medida em que, apesar de todos os esforços por parte dos docentes, cada aluno tem a sua realidade familiar e financeira, o que cria inevitavelmente desigualdades entre os mesmos. Esta acentuação das desigualdades já existentes entre os alunos, é um dos problemas mais apontados pelos vários autores que recentemente se dedicaram a estudar sobre os impactos da Pandemia (Dias & Pinto, 2020; Filho, Corrêa, Reame, & Pereira, 2020; Wan, 2020). Estas desigualdades refletem-se sobretudo ao nível do acesso a computadores, a *tablets*, à *internet* e a outros recursos “imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem” (Dias & Pinto, 2020, p. 546). As famílias com poucos recursos económicos, além da falta de equipamentos tecnológicos, depararam-se com vários outros problemas que puseram em causa o bem-estar das crianças e jovens, tal como o facto de deixarem de ter a possibilidade de acesso às refeições oferecidas pelas escolas, sendo este mais um fator de *stress* familiar (United Nations, 2020). Outro problema prendeu-se com a saúde mental dos alunos, que foi posta em causa pela prolongada duração do confinamento. O facto de não poderem sair de casa, de não poderem ir para a escola brincar e socializar com os colegas e de não compreenderem o que se estava a passar, fez com que o medo e a incerteza fossem aumentando, criando assim um *stress* emocional bastante negativo para o desenvolvimento das crianças e jovens. O facto de muitas famílias não terem competências para ajudarem as suas crianças com as tarefas da escola, foi também um obstáculo durante o confinamento, uma vez que as crianças menos autónomas passaram a ter ainda menos apoio, aumentando as desigualdades entre alunos (Reimers & Schleicher, 2020). Em resumo, “o encerramento dos estabelecimentos de educação ou ensino e o confinamento, ainda que sejam medidas necessárias para o controlo de uma epidemia, têm impacto nos determinantes sociais, mentais e ambientais da saúde, que se podem refletir em consequências a longo prazo no bem-estar físico, psicológico e social dos alunos” (Direção-Geral da Saúde, 2020, p. 2).

Apesar das graves dificuldades que surgiram com a Pandemia, este tempo permitiu reconhecer determinadas falhas do sistema de ensino e das instituições escolares, criando assim uma oportunidade de repensar o futuro da educação e de tomar medidas que melhorem o processo de ensino-aprendizagem. Como referido, com o fecho das escolas foram criadas soluções inovadoras que podem abrir horizontes na área da educação e trazer alguns ensinamentos importantes para o futuro da mesma. Exemplo disto é a necessidade de aceitar que a tecnologia deve ter um lugar importante no quotidiano das escolas, de forma a dotar os alunos de competências que lhes permitam trabalhar, aprender e protegerem-se quando recorrem à *internet* e a outro tipo de recursos tecnológicos. Além

disto, outra lição que pode ser retirada deste momento atípico é o facto de existir uma enorme insuficiência ao nível da formação dos professores na área da tecnologia, o que mostra que é necessário investir e capacitar os docentes com ferramentas e recursos que lhes possibilitem acompanhar a evolução tecnológica e dar resposta às necessidades dos seus alunos (Sanz, González, & Capilla, 2020). Esta visão da pandemia enquanto oportunidade para mudar hábitos e formas de ensinar obsoletas, apesar de ser uma visão idílica, traduz a esperança de que com “inteligência, integridade, competência e planeamento, podemos aprender com essa crise e, futuramente, transformar a sociedade, formar cidadãos conscientes, e melhorar a educação” (Dias & Pinto, 2020, p. 552).

O confinamento social veio afetar, das mais variadas formas, as relações interpessoais, tanto as relações familiares, entre amigos e colegas, como as relações com outros indivíduos da comunidade. Tornou-se necessário reaprender a comunicar e interagir com os outros, colocando de lado tudo aquilo que se considerava normal num relacionamento próximo: os abraços, os beijos, o toque e a proximidade. Sendo a escola um espaço privilegiado para a socialização e para o estabelecimento de relações interpessoais, com o seu encerramento, as crianças “miss out on the opportunity to learn essential life skills, such as how to manage emotions, cope with stress, build healthy relationships and resolve conflict without violence” (UNICEF, 2020a, p. 1) Torna-se fácil compreender que isto representou e representa uma grande mudança na vida e no desenvolvimento social das crianças e jovens. Os alunos não só passaram a ter de conviver vinte e quatro horas por dia com os seus familiares, como também perderam a possibilidade de brincar e de conversar com os seus colegas e amigos, o que pode trazer graves consequências ao desenvolvimento social e afetivo das mesmas (Buheji, et al., 2020; UNICEF, 2020a). Em casos mais extremos, o *stress* emocional sobre o qual as famílias se encontravam pode ter causado um aumento das situações de tensão, conflito e de violência doméstica (Ordem dos Psicólogos, 2020a). Como já mencionando neste trabalho, a vivência de experiências de violência e de dinâmicas familiares disfuncionais por parte das crianças, podem conduzir a sérios problemas, não só ao nível do desenvolvimento da competência social, como também a nível académico e profissional (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Outro aspeto a apontar relativamente à forma como a competência social pode ser afetada pelo ensino *online*, tem a ver com o facto de o acesso facilitado às tecnologias e à *internet* poder propiciar a ocorrência de situações de *cyberbullying* ou de contacto com informações/materiais desadequados à idade (UNICEF, 2020b).

Percebendo o impacto que a pandemia e o isolamento podem ter tido no desenvolvimento social das crianças e jovens, torna-se extremamente importante compreender de que forma é que a promoção de competências pessoais e sociais deve estar presente no trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas e pelos docentes junto das suas crianças e jovens. Apesar de não ser possível criar oportunidades de interação social presenciais e de se tornar mais complicada a dinamização de atividades que envolvam o treino da competência social dos alunos, torna-se fundamental que educadores/professores sejam criativos e pensem “*outside the box*”. Sem dúvida que este é um dos principais desafios que se coloca aos docentes durante estes tempos de distanciamento social: pensar para além daquilo que é o mais comum e mais fácil, criando recursos e práticas inovadoras, de forma a potenciar o desenvolvimento de cada uma das suas crianças e a dar resposta às necessidades de cada uma delas.

De acordo com a Ordem dos Psicólogos (2020), neste período torna-se ainda mais importante a manutenção de uma relação professor-aluno baseada na confiança, na cooperação e no respeito. Deste modo, é importante que educadores e professores deem primazia aos momentos de partilha com os alunos, com o objetivo de compreender os problemas e dificuldades pelos quais estão a passar (COL, 2020). De pouco serve transmitir muitos conhecimentos ao nível da matemática ou das ciências, se não existe uma preocupação com aquilo que cada criança está a sentir numa fase tão incerta como foi a do confinamento social. Ao escutar e valorizar aquilo que as crianças dizem e sentem, um educador/professor está também a transmitir-lhes confiança, promovendo assim o desenvolvimento da sua competência social.

Para além da importância que a relação professor-aluno tem, no EOE revela-se crucial criar oportunidades de comunicação entre as várias crianças, de modo a que as mesmas tenham a possibilidade de ver e conversar com os seus pares, tal como faziam no ensino presencial. Estes momentos de partilha entre colegas não têm de ser necessariamente separados do tempo de aulas, sendo que podem ser feitas partilhas de experiências e conhecimentos entre alunos, de modo a que os mesmos comuniquem e aprendam ao mesmo tempo (Ordem dos Psicólogos, 2020b). Mais do que oportunidades de diálogo e partilha, o professor pode promover momentos de trabalho em grupo, devidamente adaptados à modalidade de ensino e à idade dos alunos. Por exemplo, colocar desafios a pequenos grupos de alunos ou dinamizar um trabalho de pesquisa que se complete através do trabalho dos vários membros de um grupo, podem ser também propostas que potenciem as habilidades sociais das crianças dentro das restrições existentes (Ordem dos Psicólogos, 2020b).

Outra estratégia que pode ser adotada por educadores e professores é relativa ao desenvolvimento de atividades que levem as crianças a explorar as suas emoções, promovendo desta forma a “autoregulação emocional dos alunos” (Ordem dos Psicólogos, 2020b, p. 5). Disponibilizar materiais relacionados com o tema, ensinar exercícios de relaxamento e partilhar estratégias de autoregulação são exemplos de propostas que podem ser feitas aos alunos, com vista a que os mesmos sejam capazes de lidar com as implicações da pandemia. Como referido em tópicos anteriores, a autoregulação emocional é um aspeto importante que vai influenciar a relação de um indivíduo com os outros, sendo por isso fundamental à competência social.

Os professores e educadores podem, ainda, dinamizar atividades junto das crianças que as façam refletir em torno das suas relações interpessoais, daquilo que consideram correto ou incorreto, de quais são os aspetos que necessitam de melhorar na relação com os outros e de possíveis estratégias de resolução de conflitos. Este trabalho pode ser feito a partir da visualização de filmes ou vídeos, da criação de histórias hipotéticas, do debate sobre determinados comportamentos ou de muitas outras propostas que, com criatividade, podem ser planeadas pelos educadores/professores com vista a desenvolver a competência social dos seus alunos.

Estes são alguns exemplos de estratégias e práticas educativas que permitem potenciar o desenvolvimento da competência social durante o Ensino *Online* de Emergência. É muito importante ter em conta este tipo de métodos e estratégias, na medida em que, como aconselhado no roteiro disponibilizado pela Direção-geral da Educação (2020), no EOE “adquire particular relevância o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.6), como por exemplo, as competências associadas ao relacionamento interpessoal.

## **CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

## **2.1. Contexto de investigação e intervenção da PES I**

- **Caracterização do contexto de intervenção da PES I**

A instituição escolar na qual foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), gerida por um instituto religioso que detém dois centros educativos, o centro de Guimarães e o centro de Braga, sendo que ambos dispõem das valências de Creche (dos 4 meses até aos 2 anos), Pré-Escolar (dos 3 até aos 5 anos) e CATL (do 1º ao 3º ciclo). O centro educativo de Braga, no qual foi realizado o estágio, localiza-se numa zona urbana rodeada por dois bairros populacionais, na periferia desta mesma cidade, sendo que a grande maioria das crianças que frequentam a instituição residem nestes mesmos bairros. A zona envolvente ao edifício é relativamente calma, mas com algum tráfego automóvel. Além disto, a única estrada que dá acesso à instituição não possui passeios nem passadeiras, o que torna a deslocação das crianças para fora do recinto da instituição difícil e potencialmente perigosa.

No que concerne ao centro educativo de Braga, este é constituído por três edifícios principais, sendo que um está designado para as salas das valências de Creche e Pré-Escolar, capela, refeitório, sala das educadoras e secretaria, outro para a valência de CATL, aulas de música e aulas de inglês e o terceiro é o ginásio de educação física. Apenas o primeiro edifício é composto por dois andares, sendo também ele o maior dos três. Em torno destes três edifícios encontra-se um vasto espaço exterior, constituído por diversas áreas ajardinadas e com árvores, uma piscina inutilizada, uma horta pedagógica, um galinheiro e uma mata. Além disto, é possível encontrar ainda outros três espaços exteriores destinados a cada uma das três valências, sendo que existe um parque infantil para a valência de Creche, outro para a de Pré-Escolar e, também, dois campos de jogos destinados ao CATL. O espaço no exterior é realmente grande, no entanto possui poucos e pequenos espaços cobertos, o que faz com que nos dias de chuva, no tempo em que não estão na sala com a educadora, as crianças estejam num pequeno salão existente no interior da instituição. No total, existem seis salas de Pré-Escolar, sendo que, uma vez que são grupos homogêneos, existem duas salas para cada faixa etária (duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos). Cada sala, tal como previsto pela lei, alberga um grupo de até 25 crianças, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Relativamente à população utente da instituição, de acordo com a informação disponível nos diversos documentos que guiam a ação educativa da mesma, as crianças que a frequentam são “oriundas de todo o tipo de famílias, tendo prioridade as mais carenciadas social e economicamente”<sup>2</sup>.

A instituição rege-se pelo seu regulamento interno e pelo projeto socioeducativo que está em vigor até 2020, intitulado *Sustentabilidade COMSCIENTE*. Este projeto socioeducativo encontra-se diretamente relacionado com a promoção da sustentabilidade junto da comunidade escolar. De acordo com este mesmo documento, este projeto “comporta os valores educativos que pretende trabalhar e desenvolver com toda a comunidade educativa ao longo do respetivo triénio tendo em vista a construção de um mundo melhor, no qual todos tenham lugar como pessoas iguais e diferentes”<sup>2</sup>. Ao longo da participação no quotidiano da instituição, foi possível compreender de que forma este tema esteve presente nos diversos momentos ao longo do ano, tal como aconteceu, por exemplo, numa visita de estudo à central de reciclagem.

No projeto socioeducativo encontram-se bem patentes os valores, princípios e objetivos da instituição que orientam toda a ação daqueles que nela desempenham funções. Tendo como missão “contribuir para a promoção social das populações com vista à dignificação da pessoa humana e ao fomento de um autêntico espírito comunitário coadjuvando serviços públicos competentes e outras entidades ou instituições de interesse público, num espírito de interajuda solidariedade e colaboração”<sup>2</sup>, a IPSS onde foi realizada a PES I defende valores humanos, éticos e cristãos, tais como liberdade, solidariedade, paz, justiça, ecologia, espírito crítico, participação, cooperação, respeito pela diferença e igualdade de oportunidades, entre outros. Baseados em todos os valores e ideais enunciados, a instituição tem definidos como princípios orientadores: a centralidade na pessoa de Jesus Cristo e na missão evangelizadora; a formação integral da pessoa; a educação para a justiça; a integração ética no mundo global e o espírito de comunhão e a exigência de qualidade<sup>2</sup>. Seguindo o modelo *HighScope* e recorrendo à metodologia de trabalho de projeto, estes princípios são postos em prática com o intuito de contribuir para a educação integral das crianças e jovens que frequentam esta instituição, cumprindo assim o compromisso de formar cidadãos ativos, críticos, autónomos e conscientes.

No que diz respeito ao ambiente educativo, a sala de atividades do grupo com o qual foi desenvolvida a PES I, é uma sala bastante ampla, espaçosa, arejada e com bastante luz natural (cf. figura 28 e 29 – Anexo 1). Relativamente à sua organização, a sala encontrava-se dividida em diferentes áreas de trabalho (cf. anexo 1) que se encontram bem definidas e acessíveis às crianças. Estas áreas

---

<sup>2</sup> Informação retirada do projeto socioeducativo da instituição onde decorreu a PES I que, por questões de confidencialidade, não pode ser citado nem referenciado.

são: a área dos blocos; a área da cozinha; a área do quarto; a área do computador; a área da biblioteca; a área da escrita; a área dos jogos; a área da expressão plástica e a área das ciências. Cada uma das áreas têm um número máximo de crianças que nela podem permanecer e apesar deste número não estar identificado e visível, todas as crianças o sabem. Estas áreas não são fixas, na medida em que existe alguma flexibilidade e abertura para que sejam alteradas, ajustadas ou melhoradas ao longo do tempo. Esta situação verificou-se, inclusivamente durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, uma vez que se revelou necessário arranjar algum espaço dedicado aos trabalhos e produções relacionados com o projeto, que inicialmente não existia. Além das áreas, a sala dispõe ainda de quatro mesas de trabalho, todas elas numeradas e com lugares marcados para cada criança e de diversos armários nos quais estão organizados os vários materiais utilizados no dia-a-dia do grupo. No total existem três placares, dois no interior da sala e outro no exterior, nos quais são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, sendo que é apenas nestes locais que os mesmos podem ser afixados. No corredor que dá acesso à sala, além do placar já mencionado, encontram-se os cabides individuais, onde cada uma das crianças guarda os seus pertences.

Relativamente à organização do tempo e da rotina, esta encontra-se relativamente bem definida, apesar de existirem certos dias em que a mesma não é totalmente cumprida, tal como é natural que aconteça num contexto de educação pré-escolar. Desta forma, de uma maneira geral, a rotina inicia-se por volta das 9h da manhã com o acolhimento das crianças, no qual é cantada a canção dos bons dias, é feita a oração, são marcadas as presenças, são contadas as novidades das crianças e é distribuída a fruta da manhã. Geralmente, a manhã é dedicada a alguma atividade planeada pela educadora ou a qualquer outra dinâmica que surja. Perto das 12h, o grupo de crianças vai almoçar, sendo que só às 14:30 é que regressam à sala. Na maioria das vezes a parte da tarde é dedicada ao tempo Planear-Fazer-Rever, durante o qual as crianças permanecem nas áreas. Posteriormente, às 16h as crianças regressam ao refeitório para lanchar e às 17h termina o tempo letivo com a educadora. Muitas das vezes esta estrutura é alterada, uma vez que, graças à flexibilidade existente no Pré-Escolar, vão surgindo outros momentos e tarefas ao longo do tempo.

No que concerne à relação escola/família, esta é bastante defendida no projeto socioeducativo da instituição, na medida em que um dos objetivos da mesma se centra precisamente em “incentivar a participação e corresponsabilidade das famílias no processo socioeducativo”<sup>2</sup>. Esta preocupação não só está patente nos documentos pelos quais a instituição se rege, mas também na vida quotidiana da mesma, uma vez que é bastante notória a envolvimento das famílias em vários momentos da vida escolar das crianças. Já relativamente à relação escola/comunidade, como já referido anteriormente,

existem vários fatores físicos que tornam este contacto mais difícil. Apesar disto, a instituição apresenta também como objetivo central “estabelecer parcerias desenvolvendo um trabalho efetivo em rede com os diferentes atores da comunidade envolvente”<sup>2</sup>.

- **Caracterização do grupo de intervenção da PES I**

O grupo com o qual foi realizada a PES I é um grupo homogéneo, composto por um total de 25 crianças, das quais 8 são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. É uma sala de 5 anos, no entanto existem casos de crianças que no início do ano letivo ainda tinham 4 e outras que neste momento já fizeram os 6 anos. Das crianças que compõem o grupo, nenhuma delas se encontra sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto algumas são acompanhadas pela terapeuta da fala da instituição.

Relativamente à caracterização socioeconómica das crianças do grupo, apesar de não existir nenhum documento que espelhe e descreva a realidade do mesmo, ao longo da PES I foi possível perceber que existe alguma discrepância no que concerne às habilitações literárias dos pais, o que acaba por se refletir ao nível das ocupações profissionais dos mesmos. Dos relatos ouvidos das próprias crianças, é perceptível que a maioria delas tem contacto frequente com experiências enriquecedoras fora da instituição escolar, na medida em que muitas delas viajam com regularidade, assistem a espetáculos e frequentam eventos culturais. Numa conversa informal coma educadora, foi também possível perceber que a maioria das crianças do grupo residem nos dois bairros mais próximos à instituição.

De uma forma geral e tendo por base o que foi presenciado ao longo do estágio, é possível caracterizar este grupo como sendo bastante participativo nas conversas e nos momentos de partilha, uma vez que a maioria das crianças se voluntaria para participar e falar; recetivo a novos temas e a novas atividades, na medida em que as crianças se demonstram muito envolvidas quando lhes são propostos momentos ou assuntos desafiantes; interessado por materiais e objetos novos na sala, pois mostram sempre muita curiosidade em mexer e explorar objetos que lhes sejam desconhecidos; entusiasmado por saídas fora da instituição e curioso pelas descobertas feitas no espaço exterior; motivado e envolvido na maioria das atividades propostas, na medida em que durante a realização de uma tarefa são várias as vezes que as crianças questionam um adulto se estão a fazer bem e, ainda, curioso pelo mundo que o rodeia e pelos fenómenos do quotidiano. Além destes, foram ainda identificadas como características do grupo, a pouca capacidade do grupo para gerir ou resolver problemas e conflitos, sendo que na maioria das vezes as crianças recorrem à violência, quer verbal

quer física, ou fazem “queixas” a um dos adultos da sala e, ainda, a considerável discrepância a nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor de determinadas crianças na mesma faixa etária, uma vez que é notória a diferença, por exemplo, na compreensão de instruções, na comunicação oral de ideias, no domínio do corpo, entre outros. Um aspeto importante a ter em conta é que apesar de existirem bastantes conflitos, pode-se afirmar que este é um grupo coeso, uma vez que não existe nenhum caso de isolamento na sala e é bastante raro ver alguma criança a excluir outra, quer seja em brincadeiras ou em qualquer outra ocasião. Estes aspetos que caracterizam o grupo são bastante perceptíveis ao longo do tempo em que se vai trabalhando com o grupo, ouvindo as suas histórias e prestando atenção à personalidade de cada criança.

## **2.2. Contexto de investigação e intervenção da PES II**

- **Caracterização do contexto de intervenção da PES II**

A instituição na qual decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada II (PES II) é uma escola que alberga apenas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico e que pertence a um agrupamento de escolas da rede pública, localizado na cidade de Braga.

A instituição na qual decorreu a PES II, tal como todos os profissionais que nela exercem funções, rege a sua ação educativa com base, não só nos normativos estipulados pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Educação, como também por documentos como o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno do Agrupamento. Em relação ao PE do agrupamento, este intitula-se *Percursos Com Futuro* e encontra-se em vigor entre 2019 e 2022. Com base numa leitura e análise deste documento, é possível perceber que a missão desta instituição passa por “desenvolver percursos formativos e educativos que assegurem a cada aluno os conhecimentos, as capacidades e as atitudes facilitadores de um projeto de vida individual e socialmente significativo”<sup>3</sup>. É, também, objetivo do agrupamento, desenvolver uma ação que permita promover o sucesso e atingir a equidade social, prevenindo o abandono escolar, através do fomento de uma educação de qualidade. Neste PE, encontra-se explicitado o trabalho que tem sido desenvolvido pelo agrupamento no sentido de valorização, não só do currículo formal, como também do “currículo trabalhado em contexto da escola”<sup>3</sup>. De acordo com o mesmo documento, no que respeita às opções metodológicas que orientam

---

<sup>3</sup> Informação retirada do projeto educativo da instituição onde decorreu a PES II que, por questões de confidencialidade, não pode ser citado nem referenciado.

a prática pedagógica desenvolvida no agrupamento, estas devem privilegiar a promoção de hábitos de pesquisa e de reflexão, a comunicação e o incentivo ao trabalho de projeto.

No que concerne à localização da instituição, esta pode ser descrita como sendo bastante satisfatória, no sentido em que se encontra num local relativamente calmo, caracterizado por ser uma zona residencial, perto de vários locais de comércio (cafés e minimercado), de acesso à cultura (Centro de Ciência Viva de Braga) e de cuidados de saúde (Centro de Saúde). Existem, também, várias paragens de autocarro junto à escola, o que permite um acesso fácil a transportes públicos.

Relativamente à caracterização do espaço físico da instituição, de uma forma geral, esta é composta apenas por um edifício, no qual coexistem todas as turmas e serviços da escola, por um campo de jogos descoberto e por um espaço exterior que é, na sua maioria, cimentado. No edifício onde decorrem as atividades letivas, existem várias salas que albergam cada uma das turmas, sendo que existem quatro turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano. Além das salas de cada uma das turmas, existe ainda uma sala polivalente que serve também de refeitório; uma biblioteca; uma sala de trabalho para docentes; uma sala de convívio para adultos; uma sala do coordenador da escola; um espaço de recreio coberto; uma sala de impressões; várias casas de banho e um espaço dedicado ao apoio dos alunos com NEE. A escola em questão apresenta uma arquitetura bastante moderna, o que se traduz em corredores amplos e salas bem iluminadas e muito arejadas.

No que respeita à rotina da turma com a qual foi desenvolvida a PES II, esta rotina encontrava-se estabelecida por um horário criado no início do ano letivo, no qual se encontrava a distribuição das diferentes disciplinas pelos dias da semana. De uma forma geral, os alunos iniciavam as aulas todos os dias às 09:00h e terminavam às 17:30h, sendo que a maioria deste tempo era com a professora titular e uma parte com os professores de cada uma das AEC. Muitas vezes a professora titular dedicava algumas horas da semana à realização de atividades que também considerava serem relevantes, além da lecionação de aulas e da realização de exercícios relacionados com as disciplinas mais importantes. Um exemplo disto era a realização de jogos que envolvessem atividade física ou a exploração de sites e aplicações na *internet*, através dos computadores da escola.

Com a passagem para a modalidade de EOE, a rotina da turma acabou por sofrer algumas alterações, sobretudo no tempo de contacto entre a professora titular e os seus alunos, uma vez que este ficou reduzido, inicialmente, a uma hora por semana e, mais tarde, a uma hora diária. Além desta grande alteração, existiram outras que marcaram esta passagem do ensino presencial para o EOE, sendo que a rotina dos alunos passou a ser composta por dois tempos distintos de trabalho, um de

manhã e outro à tarde, para os quais a docente indicava todas as manhãs as tarefas a realizar em cada um deles. A meio do dia, por volta das 14:30h, a professora titular reunia-se com metade da turma, sendo que cada grupo de alunos participava na aula síncrona em dias alternados. Além disto, fazia também parte da rotina dos alunos a visualização das aulas do *#EstudoEmCasa* que passavam na televisão e a realização das tarefas propostas nas mesmas. À rotina que a turma mantinha antes do início da pandemia, acabaram por ser retirados os momentos de trabalho em grupo, as propostas de atividade física e o desenvolvimento de atividades relacionadas com as TIC. Toda esta reformulação da rotina e da própria forma de encarar o ensino acabou por trazer algumas mudanças significativas, não só para os alunos, como para a docente titular, sendo que os alunos com maiores dificuldades, tanto académicas, como económicas, acabaram por ficar mais prejudicados em relação aos restantes, devido ao pouco apoio que receberam e aos poucos recursos tecnológicos de que dispunham.

- **Caracterização do grupo de intervenção da PES II**

A turma com a qual foi realizada a PES II é uma turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, constituída por um total de 20 alunos, sendo que existiam 10 rapazes e 10 raparigas. Relativamente à caracterização socioeconómica da turma, não existe nenhum documento oficial onde seja descrita esta realidade, no entanto, através do acompanhamento da turma durante algumas semanas e em virtude da adoção do EOE, foi sendo possível verificar que existe uma grande disparidade entre as diferentes realidades de cada aluno, quer seja ao nível das habilitações literárias dos pais e, conseqüentemente, a sua profissão, quer ao nível da estabilidade que cada família oferece ao seu educando. Assim, são várias as realidades que coexistem na mesma turma, uma vez que há alunos que têm acesso à *internet*, a centros de explicações e a vários tipos de equipamentos tecnológicos, enquanto que também existem alguns que não dispõem de computador nem internet em casa ou que não têm o apoio de ninguém para a realização das tarefas da escola.

Quanto ao dia-a-dia escolar, a turma com a qual foi realizada a PES II pode ser caracterizada como sendo uma turma em que os alunos são muito preocupados e cuidadosos uns com os outros, o que é claramente visível, por exemplo, no apoio prestado a uma aluna que tem Diabetes Tipo I, no sentido em que todos os colegas são sempre muito preocupados e prestáveis com a mesma. Além disto, outra característica desta turma encontra-se relacionada com facto de serem bastante participativos durante as aulas, na medida em que, quer seja para a correção de exercícios, quer seja para a leitura de textos, praticamente todos os alunos pedem pela sua vez e demonstram vontade em participar. Os alunos da turma, na sua maioria, são também extremamente interessados quando

surtem atividades novas ou fora do comum, tal como aconteceu, por exemplo, com a plantaço de uma árvore na escola, com a realização de um jogo sobre as emoções e com a presença de um responsável por uma empresa de produção de peças de automóvel no âmbito de um projeto sobre os serviços na comunidade. Um aspeto muito interessante que foi observado várias vezes ao longo do estágio foi o facto de praticamente todos os alunos aproveitarem o intervalo maior para se juntarem numa parte do recreio para terem “aulas” de ucraniano com um aluno que tinha como primeira língua o ucraniano. Isto demonstra, de certa forma, que o grupo de alunos era muito unido e que gostava de criar brincadeiras novas entre si, criando as suas próprias regras e dinâmicas.

Além dos aspetos referidos, outra característica que se destacou na turma, foi o facto de muitos dos alunos aparentarem ser, por vezes, um pouco competitivos, uma vez que, para além de tentarem terminar as suas atividades ou tarefas propostas pela docente mais rapidamente do que os restantes colegas, apressavam-se também a dizer em voz alta que já tinham acabado, fazendo com que muitos outros acabassem também por dizer que já tinham terminado apenas para não “serem os últimos”. Também a existência de certos conflitos entre os alunos foi um aspeto que se destacou, sendo que muitas vezes estes aconteciam no recreio e não na sala de aula, pois a docente intervinha sempre que se iniciava um conflito.

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **3.1. Investigação-Ação como abordagem metodológica**

O projeto de investigação ao serviço das práticas que foi desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico teve como base alguns princípios e características da metodologia da Investigação-Ação, uma metodologia regularmente aplicada no campo das Ciências da Educação.

Carr e Kemmis (citado por Marques, Moreira, & Vieira, 1996) entendem a Investigação-Ação como um “questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de contextos educativos mais latos, e de intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação” (p. 620). Esta metodologia pode ser caracterizada, ainda, como um processo que promove o progresso da educação e a melhoria da prática educativa dos profissionais, através da investigação de uma certa problemática social, com o objetivo de refletir sobre ela e, conseqüentemente, melhorar a ação que nela ocorre (Máximo-Esteves, 2008; Sobral & Caetano, 2016; Feio & Caetano, 2016; Latorre, 2005). Coutinho e colaboradores, acrescentam, também, que a Investigação-Ação pode ser descrita como uma perspectiva teórica que se destaca por um “maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalmente transformadora” (Coutinho, et al., 2009, p. 357). Latorre, inspirado em Kemmis e McTaggart (1988), apresenta as características que definem a Investigação-Ação:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, reopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de

colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (Latorre, 2005, p. 25)

A Investigação-Ação vem, então, conciliar os conceitos de “investigação” e de “ação”, na medida em que esta opção metodológica implica uma ação, quer no âmbito da intervenção prática, quer no âmbito da própria pesquisa/investigação, articulando o conhecimento científico com as implicações quotidianas da prática educativa (Máximo-Esteves, 2008; Dantas, 2018). Uma investigação que se baseie nesta metodologia segue um ciclo, através do “qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446), tendo como objetivos principais (i) transformar e aperfeiçoar a prática educativa, (ii) articular e tornar complementar a investigação, a ação e a formação, (iii) compreender uma realidade social, articulando a mudança com o conhecimento (iv) tornar o professor o protagonista da investigação (Latorre, 2005).

Tal como defendido por diversos autores, esta opção metodológica consiste num método bastante complexo que envolve um processo de investigação em espiral. O esquema presente na figura 3 pretende representar os ciclos em espiral que a Investigação-Ação prevê, sendo que a planificação, a ação, a observação e a reflexão assumem um papel primordial no seio dos mesmos. À medida que estes ciclos vão acontecendo, o investigador vai procurando melhorar a sua prática a partir das reflexões feitas no ciclo anterior (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, et al., 2009; Latorre, 2005).

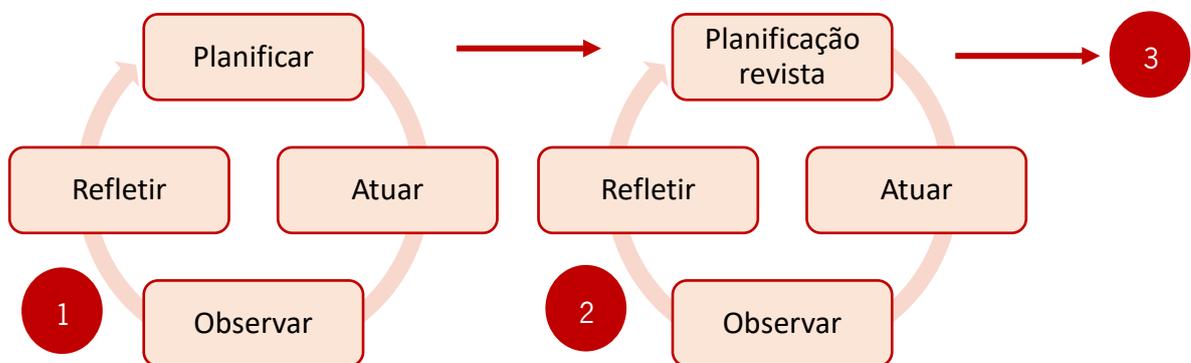


Figura 3. Espiral de ciclos da Investigação-Ação, adaptado de Latorre (2005).

Assim, é possível compreender que na Investigação-Ação, a prática e a reflexão tornam-se totalmente indissociáveis e que é

neste vai-vém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Moreira, 2004, p. 664).

No que concerne ao papel do professor que desenvolve uma Investigação-Ação, este deve ser um questionador que investiga a sua realidade e a sua prática, participando num processo de “experimentación e indagación sobre el conocimiento pedagógico” (Soto Gómez & Pérez Gómez, 2015, p. 25). O docente, assumindo um compromisso de mudança, transforma as suas práticas através da investigação e reflexão sobre as mesmas, sendo que este processo se torna mais significativo se feito em cooperação com outros profissionais (Elliott, 2015).

Neste sentido, a Investigação-Ação assume-se como uma metodologia complexa e pertinente que, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) tem o poder de formar, transformar e informar:

informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

Foi nesta lógica que a Investigação-Ação foi, em parte, adotada e colocada em prática ao longo do processo de investigação e de intervenção nos contextos educativos, sendo que os princípios que orientaram todo este percurso centraram-se, essencialmente, na adoção de uma visão do professor enquanto profissional investigador; na valorização de uma atitude investigativa ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas; na pesquisa e seleção das metodologias mais adequadas; na elaboração de registos narrativo-analíticos e no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, com vista à evolução profissional. Como preconiza a metodologia da Investigação-Ação, para o desenvolvimento da investigação recorreu-se à observação da realidade a estudar, à intervenção no contexto, à recolha sistemática de dados e à elaboração de diversas notas de campo, diários de bordo, reflexões semanais e outros registos documentais. Enquanto futura educadora e professora, a adoção de uma perspetiva metodológica baseada na Investigação-Ação veio permitir uma visão mais reflexiva e questionadora da profissão, o que conduziu a uma vontade de compreender, mudar e avaliar as minhas próprias práticas pedagógicas. Além disto, a adoção de alguns dos princípios e características da Investigação-Ação pretendiam possibilitar a “promoção da autonomia profissional, maior profissionalismo docente e desenvolvimento de competências investigativas” (Moreira, 2004, p. 664), competências fundamentais para o bom desempenho da função docente.

### 3.2. Foco da investigação e questão central

Sendo que este relatório apresenta uma investigação realizada com base em certos princípios da Investigação-Ação e que, por essa razão, a mesma foi desenvolvida a partir da presença nos contextos educativos, é evidente que o tema e a questão que deram o mote para o estudo apresentado surgiram, precisamente, da observação e da participação nesses mesmos contextos. A observação dos contextos educativos, mais especificamente do contexto de Educação Pré-Escolar, foi o ponto de partida para o despoletar de um interesse sobre a temática da promoção da competência social. Durante a intervenção na sala de Jardim de Infância, foram registados vários incidentes críticos nos diários de bordo e reflexões semanais que foram servindo de base à formulação da questão que despoletou toda a investigação desenvolvida. Alguns exemplos destes registos são:

“Enquanto as crianças saem da sala, o “Joaquim” empurra-as, magoando-as e, ao ser avisado pela auxiliar, ri-se” (Cerqueira, 2020a, p. 66).

“Ao longo do dia observei bastantes momentos onde algumas crianças demonstraram alguma falta de sentido de respeito e cuidado para com o outro. Por exemplo, num dos momentos em que pedimos para as crianças se sentarem em roda no chão, o “Jorge” e o “Joaquim” começaram a agredir-se com pontapés e murros, o que culminou com o “Joaquim” a deitar sangue do nariz.” (Cerqueira, 2020a, p. 73).

“Durante as apresentações o “Tiago” e a “Gabriela” começam a empurrar-se e a puxar-se, pois queriam estar sentados no mesmo lugar” (Cerqueira, 2020a, p. 86).

Como é possível compreender através dos registos apresentados, durante o início do estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, foram observados diversos momentos de conflito entre as crianças. Na decorrência destes conflitos interpessoais surgiam várias reações, sendo elas, maioritariamente, o recurso à agressão física ou verbal ou o pedido de intervenção de um adulto. Além dos conflitos, várias foram as reações registadas que refletiam uma grande dificuldade, por parte das crianças, em dialogar, cooperar e resolver problemas:

“No tempo das áreas, o “Joaquim” estava na área da cozinha juntamente com outras três crianças e, passado um tempo, ouve-se gritos vindos esta mesma área. De seguida, o “Paulo” e a “Carla” dirigem-se até junto de mim e da educadora queixando-se que o “Joaquim” não os deixava brincar e que queria ficar com todos os brinquedos.” (Cerqueira, 2020a, p. 64).

“Enquanto o grupo está na sala de atividades, o “Carlos” desloca-se da ponta da sala em que se encontra até à outra ponta e dá um pontapé na canela à “Carlota” que começa a chorar e vai ter com a auxiliar” (Cerqueira, 2020a, p. 66).

Desta forma, foram-se constatando ao longo do tempo diversos indícios de que várias crianças do grupo apresentavam dificuldades em serem competentes e autónomas no que diz respeito à gestão das relações com os seus pares. Esta dificuldade parecia estar relacionada com a falta de competências que são essenciais ao estabelecimento de relações interpessoais positivas, tais como o respeito pelo outro, a cooperação, a comunicação, a ajuda, a empatia, entre outros. Ao compreender os problemas que as crianças apresentavam em conseguir manter relacionamentos positivos com os pares, foram registadas algumas reflexões sobre a forma como o adulto deve intervir neste tipo de situações:

“É importante relatar outra dificuldade que comecei a sentir mais esta semana, que está relacionada com o facto de as crianças da sala, nos vários dias da semana, terem-se mostrado mais violentas umas com as outras, uma vez que assisti diversas vezes a determinadas crianças a darem empurrões, murros e até a fazerem rasteiras a outras. Nestes momentos, penso sempre o que é que deverei fazer e dizer à criança que provoca o conflito e aproveito, também, para assistir à reação da educadora de forma a perceber qual a melhor forma de intervir. Quando reflito sobre este aspeto penso bastante sobre qual é a forma correta de lidar com estas situações. Sabendo que não sou apologista de castigos ou de qualquer tipo de “violência” física enquanto educadora, penso que não estou realmente apta para gerir este tipo de conflitos, uma vez que é difícil manter a calma e encontrar outras estratégias que tenham melhores resultados” (Cerqueira, 2020a, pp. 69-70).

Foi a partir desta reflexão que surgiu, então, um grande entusiasmo em tentar compreender qual é o espaço que a formação pessoal e social ocupa na educação de crianças e jovens nos dias de hoje e de que forma essa formação é ou não valorizada no seio de um sistema educativo que atribui, maioritariamente, uma maior importância às disciplinas “nobres” ou “nucleares” e às competências cognitivas a elas associadas. Com a investigação que estava prestes a iniciar pretendia-se ir além do tema da resolução de conflitos, uma vez que se acredita que o trabalho em torno da promoção da competência social não deve ser realizado só depois dos conflitos acontecerem, mas sim como um trabalho preventivo que vise facilitar a aquisição de capacidades que permitam às crianças estabelecer relações sociais positivas. Assim, tornou-se pertinente encontrar uma resposta para a questão de investigação “Que estratégias podem ser desenvolvidas junto das crianças para o desenvolvimento e a valorização da sua competência social?”.

### **3.3. Objetivos de investigação e intervenção**

Conforme referido anteriormente, como ponto de partida para a investigação aqui apresentada, foi formulada uma questão de investigação que teve origem na observação da realidade da sala de Pré-Escolar na qual decorreu a PES I. A questão de investigação tinha como principal objetivo compreender de que forma é que um docente pode desenvolver e valorizar, junto das crianças, determinadas habilidades sociais que sustentem as suas relações interpessoais, de maneira a que as mesmas sejam marcadas por interações positivas. Neste sentido, acreditando que o espaço escolar se constitui como um espaço de excelência para promoção do desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), foram definidos os seguintes objetivos para o projeto de investigação e de intervenção:

#### Objetivos de investigação:

- Analisar a ecologia das interações naturais das crianças, antes, durante e após a implementação do projeto de Investigação-Ação;
- Averiguar o contributo das estratégias dinamizadas no desenvolvimento e valorização da competência social;
- Compreender a importância do papel do educador/professor na promoção e valorização da competência social.

#### Objetivos de intervenção:

- Registrar ocorrências naturais de interação entre as crianças, antes, durante e após a implementação do projeto de investigação;
- Promover estratégias que fomentem o desenvolvimento da competência social;
- Dar voz às vozes das crianças na construção da sua competência social;
- Favorecer a comunicação entre pares, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro.

### **3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Para o desenvolvimento de uma investigação, a etapa de seleção dos instrumentos e técnicas de recolhas de dados revela-se fundamental, no sentido em que são estes que irão fornecer, mais tarde, as informações que sustentarão todo o processo de reflexão do investigador. Numa investigação como a que é aqui apresentada, em que o professor se coloca no papel de investigador com o objetivo

de perceber o impacto da sua ação educativa, os instrumentos e técnicas selecionados para a recolha de informação permitem “ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar” (Coutinho, et al., 2009, p. 373), tornando, assim, mais simples o processo de análise e de reflexão.

Desta forma, com o objetivo de recolher dados e informações fundamentais ao desenvolvimento da investigação levada a cabo, o processo de seleção das técnicas e dos instrumentos a serem adotados foi feito de forma bastante informada e refletida, uma vez que teve por base, não só o contexto em que seriam implementados, como também alguma revisão bibliográfica que permitiu perceber quais as opções mais viáveis e adequadas à investigação.

A recolha de dados efetuada em ambos os contextos educativos focalizou-se em três dimensões distintas: nas crianças/alunos, através das interações entre eles, dos produtos das suas tarefas, das suas intervenções e comentários e de todo o *feedback* por eles fornecido; no educador/professor, a partir da ação educativa do mesmo e, por último, no currículo, por meio da análise documental.

A observação participante foi a técnica de recolha de dados que mais se destacou, na medida em que toda a Prática de Ensino Supervisionada teve como característica a presença e participação constante nos contextos e em todas as atividades, ligadas ou não ao projeto de investigação. A observação participante apresenta-se como uma técnica bastante útil para qualquer investigador que pretenda compreender uma determinada realidade, na medida em que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação participante e os registos que dela surgem, nascem do “contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p. 31). A focalização da observação foi algo que se foi desenvolvendo e melhorando com a prática nos contextos educativos, na medida em que, como refere Máximo-Esteves (2008), com o tempo torna-se necessário concentrar a atenção nas questões formuladas e nos sujeitos a investigar, de modo a que os registos elaborados e toda a investigação não sejam demasiado vagos e confusos.

De forma a registar os dados e as informações recolhidas durante a observação, recorreu-se à produção de notas de campo, à elaboração de diários de bordo e à redação de reflexões semanais. Todos estes documentos escritos tinham como objetivo não só descrever a realidade observada ao longo da intervenção nos contextos, como também registar os dados importantes para a investigação,

o meu processo reflexivo enquanto profissional e as aprendizagens realizadas a cada dia. As notas de campo (cf. figura 4) consistiram, essencialmente, em registos produzidos sistematicamente que, além das descrições pormenorizadas acerca dos sujeitos do contexto, das suas ações e das suas interações, continham também notas reflexivas, feitas com base em inferências, dúvidas, sentimentos, entre outros (Máximo-Esteves, 2008). Já a produção de diários de bordo (cf. figura 5) tinha como objetivo principal a realização de uma reflexão mais profunda no fim de cada dia de intervenção no contexto, com base nas notas de campo recolhidas nesse mesmo dia. Por último, as reflexões semanais elaboradas resultavam de um maior e mais complexo processo reflexivo, realizado com algum distanciamento e alguma revisão bibliográfica, relativamente àquilo que foi observado e registado ao longo de toda a semana.

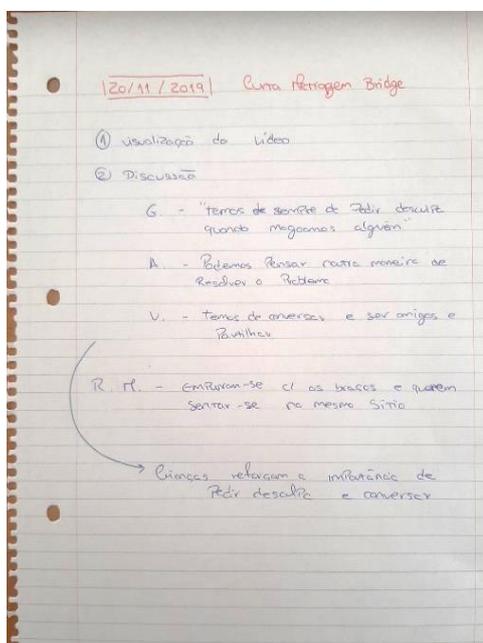


Figura 4. Exemplo de notas de campo.

Data: 18/02/2020	
Experiência/atividade/situação:	
Objetos de observação do dia:	
<b>Pontos de Interesse</b> (problemas, observação/episódios...)	
Nos últimos dias tenho observado que os alunos trabalham, maioritariamente, de forma individual. Até agora ainda não foram observados muitos momentos em que os alunos sejam levados a cooperar, dialogar e tomar decisões em conjunto. Isto apenas acontece a terça-feira à tarde, durante 1 hora, na qual os alunos dividem o mesmo computador. Hoje interagi bastante com os alunos, na medida em que à terça-feira à tarde, estes dedicam-se a realização de atividades ou composições no computador. É bastante engraçado ver que já me chamam e me pedem ajuda, reconhecendo-me como alguém que está ali para os ajudar e ensinar.	
Durante a realização das atividades no computador, pude assistir a uma situação de um pequeno conflito entre dois alunos. Uma vez que os dois alunos tinham de partilhar um computador, vi o "Hector" a empurrar a "Adriana" de cadeira onde estava pois queria sentar-se ali. Percebendo que teria de ir para a outra cadeira, o "Hector", contrariado, diz "eu queria ficar ali" e "também sou eu que vou ficar com o teclado e com o rato".	
<b>Centrais/temas</b> (impedimentos, problemas, dificuldades, inseguranças, dúvidas...)	
Uma dúvida que me surgiu hoje ao ver as fichas de avaliação serem entregues aos alunos, diz respeito à atribuição de uma classificação qualitativa nas mesmas. Será que apresentar os testes aos alunos com as classificações não pode ser um motivo para estes desmotivarem? Porque não a classificação ficar apenas para conhecimento do professor? Por outro lado, sei que é fundamental que os alunos sejam capazes de aprender a lidar com a frustração, isto é realmente uma dúvida que tenho, pois vi na cara dos alunos o seu desalento ao receber as classificações.	
<b>Aprendizagens profissionais</b> (avaliações, momentos de decisão, reformulações, reflexões, novas conclusões, mudanças...)	
A questão de existirem poucos momentos em que seja fomentado o trabalho colaborativo e as interações entre os alunos, levou-me a refletir sobre como é que esta questão poderia ser melhorada e o que é que eu faria de diferente se fosse a professora titular. Compreendo que o tempo seja realmente pouco para tudo aquilo que os programas exigem que seja trabalhado, no entanto considero que se, por exemplo, a realização de fichas fosse, por vezes, substituída pela realização de um jogo ou de uma atividade que envolva discussão e partilha de ideias, a matéria poderia ser lida na mesma.	
Sem dúvida que cada vez mais me apercebo da importância do feedback positivo em substituição do feedback maioritariamente negativo e desmotivador.	
<b>Experiências e Sentimentos do dia</b>	
Considero que foi um dia muito positivo e de bastante interação com os alunos, principalmente no fim do dia.	

Figura 5. Exemplo de notas de campo.

Além da produção de documentos escritos, o registo e a análise dos resultados das produções dos alunos constituiu-se, também, como um meio de recolha de dados fundamentais à investigação, na medida em que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Nesse sentido, o registo fotográfico dos trabalhos dos alunos e do processo de elaboração dos mesmos foi uma das principais preocupações ao longo da intervenção nos contextos educativos (cf. Figura 6 e 7).

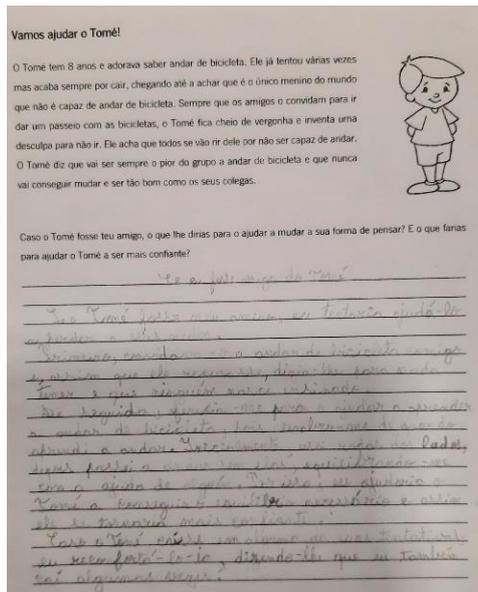


Figura 6. Exemplo de registo fotográfico de um trabalho de um aluno do 1º CEB.



Figura 7. Exemplo de registo fotográfico de um trabalho de uma criança do pré-escolar.

Como referido, foi ainda adotado, como técnica de recolha de dados, o registo fotográfico de diversos momentos decorridos nos contextos educativos, essencialmente aqueles que resultaram da implementação do projeto de investigação e de intervenção. Este registo através de fotografias permite a recolha de “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). A existência de fotografias que retratem a realidade do contexto educativo, a disposição das salas e os resultados das produções realizadas pelas crianças, torna-se vantajosa, na medida em que as fotografias permitem uma compreensão mais exata da realidade nelas apresentada, daquela que seria possível através apenas de registos escritos.

Como instrumento de recolha de dados, recorreu-se à elaboração de uma entrevista semiestruturada à educadora orientadora do contexto de Educação Pré-Escolar (cf. Apêndice 3). Esta entrevista tinha como objetivo compreender não só as opções pedagógicas da educadora, como também a visão da mesma acerca do seu grupo de crianças e do projeto de investigação implementado com o mesmo. Além disto, esta entrevista foi também um ponto de partida para o processo reflexivo inerente ao término da intervenção no contexto educativo. O mesmo era previsto acontecer com a professora titular da turma do 1º CEB, sendo que acabou por não ser possível realizar a entrevista, devido ao pouco tempo disponível por parte da mesma.

Por último, outra das técnicas de recolha de dados adotada foi a análise documental, a partir da leitura e análise dos documentos que regem a ação educativa das instituições e dos profissionais que intervieram nesta investigação, o que possibilitou a tomada de conhecimento acerca das suas opções pedagógicas, das suas visões e dos seus objetivos.

### **3.5. Modelo de análise dos resultados**

Os resultados obtidos com a investigação levada a cabo em cada contexto de intervenção serão divulgados e analisados de acordo com a lógica apresentada no enquadramento teórico. Ou seja, a análise dos dados recolhidos será organizada com base na Teoria Ecológica de Bronfenbrenner. Deste modo existirão dois grandes focos de análise: uma análise microssistémica que tem como objetivo refletir sobre a intervenção concreta nos contextos e as atividades nela desenvolvidas, tendo por base o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e uma análise mais mesossistémica que pretende estudar de uma forma mais abrangente aquilo que foi observado e experienciado durante a intervenção. Para isto, procede-se à análise das interações naturais entre as crianças, ao estudo da importância do educador/professor para a promoção da competência social e à reflexão sobre o lugar da promoção da competência social no Ensino *Online* de Emergência

Cada um destes tópicos de apresentação e análise de resultados será elaborado com base tanto nos registos feitos durante a intervenção, como por exemplo, os diários de bordo e as reflexões semanais, como na fundamentação teórica apresentada anteriormente. De forma a respeitar os limites de extensão do presente relatório, na análise microssistémica serão descritas apenas as atividades e propostas mais relevantes de todas aquelas que foram desenvolvidas ao longo da intervenção em ambos os contextos.

## **CAPÍTULO 4. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## **4.1. Intervenção nos contextos de estágio**

- **4.1.1 A intervenção em contexto de educação pré-escolar**

Por forma a desenvolver um trabalho interdisciplinar e articulado com as crianças do contexto de Educação Pré-escolar, fez todo o sentido desenvolver esta investigação a par com um trabalho de projeto que surgisse dos interesses e da iniciativa das mesmas. Neste sentido, no estágio em contexto de EPE, o trabalho para a promoção da competência social das crianças fez-se em articulação com o desenvolvimento de um projeto idealizado e concebido pelas e com as crianças do grupo. Este trabalho de projeto teve como tema central “os números”. O tema surgiu no seguimento de um momento em pequeno grupo, no qual estava a ser dinamizado, a pedido da educadora, um pequeno jogo com contas de madeira. Durante a realização do jogo, o “Carlos” fez uma pergunta em voz alta, questionando: “*quem é que inventou os números?*”. Com esta questão, todas as crianças presentes ficaram bastante interessadas em saber a resposta.

Foi a partir deste momento que foi colocado o desafio às crianças de serem elas próprias a descobrir mais sobre os números, surgindo, então, a oportunidade de desenvolver um projeto acerca deste tema e, assim, proporcionar novas experiências de aprendizagem às crianças, partindo dos seus interesses e curiosidades sobre o mundo que as rodeia e envolvendo-as no seu próprio processo de aprendizagem. O passo seguinte passou por potenciar aquele momento em pequeno grupo para uma discussão em grande grupo, onde as crianças tiveram oportunidade para pensar acerca da pergunta que foi feita, discutir ideias e colocar novas questões acerca dos números. Foi com base nesta conversa que foi criado um desenho inicial do projeto (Figura 8) e, no qual se foram respondendo às questões “o que já sabemos?”, “o que queremos saber?” e “como vamos descobrir?”, o que resultou no surgimento de diversas ideias de dinâmicas e atividades interessantes para o projeto.

Com o envolvimento das famílias, foi realizada uma grande pesquisa (Figura 9) sobre a utilidade dos números no quotidiano, a qual resultou em vários materiais trazidos pelas crianças para a sala. Foi a partir desta pesquisa inicial que se desenrolou todo o projeto e que surgiram as atividades que iriam dar resposta às questões colocadas inicialmente.



Figura 8. Desenho inicial do projeto sobre os números – cartazes elaborados pelas crianças.



Figura 9. Exposição dos materiais criados a partir da pesquisa inicial.

Todo o projeto girou muito em torno da utilidade dos números no quotidiano da sala e do grupo de crianças, sendo que foram várias as atividades realizadas neste sentido. Como forma de avaliação e divulgação do projeto foi elaborada uma exposição para toda a comunidade educativa e famílias que entram na instituição (Figuras 10 e 11). Esta exposição consistiu na decoração do placar no exterior da sala com todos os dados recolhidos e aprendizagens feitas ao longo da realização do trabalho de projeto.



*Figura 10. Preparação da divulgação do projeto.*



*Figura 11. Exposição e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo do projeto.*

Ao longo da evolução do projeto e da planificação das atividades a realizar foram sendo inseridas diversas estratégias ou propostas que tinham como principal objetivo o treino das habilidades sociais das crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua competência social.

Como mencionado, a intervenção durante a PES I ficou marcada por um equilíbrio entre o desenvolvimento de atividades relacionadas com o projeto sobre os números e de propostas ligadas à investigação acerca da promoção da competência social. Deste modo, na seguinte tabela são apresentadas as atividades desenvolvidas neste contexto, sendo que neste relatório serão apenas aprofundadas e analisadas algumas delas. Por se considerar que as propostas feitas ao grupo de crianças não devem ser encaradas como um momento isolado, mas sim como uma continuação de todo o trabalho desenvolvido, revela-se importante compreender o trabalho que antecedeu e precedeu as atividades aqui apresentadas, sendo o mesmo apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Lista de atividades realizadas durante a PES I.

<b>Atividade</b>	<b>Áreas de conteúdo</b>
Exploração da obra Não abras este livro (Apêndice 2, figura 38)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler e escrever)
Eleição de um livro para o momento de leitura (Apêndice 2, figura 39)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (Números e operações; Organização e tratamento de dados)
Construção do desenho global do projeto e elaboração dos cartazes (Apêndice 2, figura 40)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral) Área de Formação Pessoal e Social (Planeamento do projeto) Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística (Artes visuais)
Elaboração de um recado aos pais	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Abordagem à escrita; Comunicação oral; Motivação para ler e escrever)
Apresentação de descobertas sobre os números (Apêndice 2, figura 41)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação oral) Área de Formação Pessoal e Social (Partilha de conhecimentos)
Exploração da obra Eu sou um artista e jogo de consciência fonológica (Apêndice 2, figura 42)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler; Consciência fonológica)
Visualização da curta-metragem Bridge (Apêndice 2, figura 43)	Área de Expressão e Comunicação, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (Contactar com diferentes recursos audiovisuais) Área de Formação Pessoal e Social (Refletir sobre ações e comportamentos; Competência social: respeito, colaboração, resolução de conflitos)
Exploração da obra Cá em casa somos e realização do “Cá na sala somos” (Apêndice 2, figura 44 e 45)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler) Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (Noções matemáticas; Números e quantidades) Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: cooperação)
“Eu sou...” (Apêndice 2, figura 46)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (Noções matemáticas; Números) Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: cooperação)
Leitura e exploração do livro As mãos não são para bater e jogo cooperativo (Apêndice 2, figura 47)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Prazer e motivação para ler) Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: cooperação) Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Física (Jogos cooperativos)
Confeção de uma receita (Apêndice 2, figura 48)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (Noções matemáticas) Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: entajuda) Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Tipos de texto: receita)
Calendário do advento da amizade (Apêndice 2, figura 49)	Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: Atitudes pró-sociais) Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (Utilidade dos números)
“Quem inventou os números e porquê?” (Apêndice 2, figura 50)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática (Dar resposta à questão inicial)
Avaliação e divulgação do projeto (Apêndice 2, figura 51)	Consolidação de aprendizagens; Reflexão sobre o projeto

• **4.1.2. A intervenção em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A intervenção no 1º ciclo do ensino básico estava pensada para decorrer de uma forma bastante similar à do estágio em EPE. Apesar disso, o surgimento de uma pandemia que obrigou ao fecho dos estabelecimentos de ensino a partir da terceira semana de estágio veio interromper o trabalho que estava a ser desenvolvido e obrigar à reformulação da forma de intervir com a turma em que o estágio estava a ser realizado. Neste sentido, tornou-se difícil formular e desenvolver um trabalho de projeto com os alunos, na medida em que a passagem para o Ensino *Online* de Emergência se revelou um processo de adaptação bastante complicado para todos os envolvidos no processo educativo, incluindo para quem estava a realizar a sua Prática de Ensino Supervisionada. Além disto, os alunos e professores titulares parece que deixaram de ter tempo para a realização de atividades que não estivessem diretamente relacionadas com os conteúdos programáticos que tinham de ser lecionados, tornando mais difícil o desenvolvimento de propostas relacionadas com a promoção da competência social e com um possível trabalho de projeto.

*Tabela 2. Lista de atividades realizadas durante a intervenção da PES II.*

<b>Atividade</b>	<b>Áreas de conteúdo</b>
Jogo da Garrafa	Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: cooperação) Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Física (Jogos cooperativos trabalho em equipa)
Mimica das emoções	Área de Formação Pessoal e Social (Regulação emocional; Identificação de emoções)
Proposta para as férias da Páscoa (desafios diários) (Apêndice 16)	Área de Formação Pessoal e Social (Cooperação no contexto familiar)
Visualização e reflexão sobre a curta- metragem <i>Bridge</i> (Apêndice 18)	Área de Expressão e Comunicação, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro (Contactar com diferentes recursos audiovisuais) Área de Formação Pessoal e Social (Refletir sobre ações e comportamentos; Competência social: respeito, colaboração, resolução de conflitos)
“Vamos ajudar o Tomé!” (Apêndice 19)	Área de Formação Pessoal e Social (Competência social: Empatia) Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Produção escrita)
“Como lidar com as minhas emoções” (Apêndice 14)	Área de Formação Pessoal e Social (Inteligência emocional; Regulação de emoções)
“Vou melhorar a minha narrativa” (Apêndice 17)	Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Produção escrita) Área de Formação Pessoal e Social (Desenvolvimento de competências de autoavaliação)

Este período de adaptação foi, sem dúvida, caracterizado por muita incerteza e pela busca de um equilíbrio entre a vontade de intervir e colaborar com os docentes titulares e a dúvida se essa mesma intervenção estaria, de alguma forma, a perturbar ou a dificultar o trabalho dos mesmos. Neste sentido, foi necessário existir uma grande articulação com a professora da turma, com o objetivo de compreender de que forma é que se poderia integrar e articular no horário semanal dos alunos as propostas feitas no âmbito do estágio. Ainda assim, foi possível criar e propor aos alunos algumas atividades que tinham como objetivo promover o desenvolvimento da sua competência social (cf. tabela 2). Estas atividades e dinâmicas foram realizadas de forma isolada, não tendo sido possível criar um fio condutor ou um projeto integrado. Apresenta-se de seguida uma tabela esclarecedora das várias propostas elaboradas durante este período de estágio, incluindo aquelas que não são analisadas neste relatório.

Apesar da mudança inesperada e inédita, o estágio no 1º CEB trouxe algumas reflexões bastante positivas que vieram contribuir para o trabalho aqui apresentado. O facto de o estudo da promoção da competência social em contexto escolar ter ficado comprometido graças à passagem para o ensino *online* numa conjuntura de total isolamento social, revelou-se necessário, e quase natural, a mudança da visão sobre este tema que, até aí, se limitava aos contextos educativos presenciais. Passou-se, então, a encarar a intervenção no contexto de 1º CEB, como uma oportunidade para compreender de que forma é que existe, ou pode/deve existir, espaço para a formação pessoal e social numa modalidade de EOE. Considera-se que, assim, a investigação levada a cabo se torna bastante mais relevante e interessante, sendo que não ignora a situação singular e inédita pela qual o ensino em Portugal passou. Nesse sentido, e devido ao facto de as oportunidades de interação com os alunos terem sido bastante reduzidas durante este período, a grande maioria dos dados e elementos recolhidos centram-se, sobretudo, no processo de reflexão levado a cabo durante o ensino *online* e não tanto nos produtos das tarefas realizadas pelos alunos.

## **4.2. Análise resultados**

### **4.2.1 Análise microssistémica**

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017) apresenta as três componentes que devem estar presentes no trabalho em torno da promoção da competência social. De acordo com este documento normativo, deve ser desenvolvido um trabalho que promova as capacidades a seguir descritas, com o

objetivo de tornar as crianças e jovens capazes de criarem e manterem relações interpessoais positivas. Estas componentes ajudaram a definir as três áreas de intervenção sobre as quais iriam incidir as atividades planificadas e desenvolvidas. Neste sentido, será apresentado o trabalho pedagógico realizado no âmbito de cada uma das componentes (cf. quadro 1).

Tabela 3. Quadro síntese da análise microssistémica em função das atividades de intervenção e objetivos.

<b>Contexto</b>	<b>Educação pré-escolar</b>	<b>1º Ciclo do ensino básico</b>
<b>Objetivo</b>	<u>“Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”<sup>4</sup></u>	
<b>Atividades propostas</b>	Atividade “Cá na sala somos...”	Atividade “Como lidar com as minhas emoções?”
	Atividade “Eu sou...”	
<b>Objetivo</b>	<u>“Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede”<sup>4</sup></u>	
<b>Atividades propostas</b>	Atividade “Visualização da curta-metragem <i>Bridge</i> “	Atividade “Visualização da curta-metragem <i>Bridge</i> ”
	Atividade “Exploração da obra <i>As mãos não são para bater</i> e realização de jogos cooperativos”	
<b>Objetivo</b>	<u>“Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”<sup>4</sup></u>	
<b>Atividades propostas</b>	Atividade “Eleição do livro para o momento de leitura”	Atividade “Vamos ajudar o Tomé!”

#### **a) “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição”<sup>4</sup>**

##### **Contexto: Educação pré-escolar**

###### Atividade “Cá na sala somos...”

Esta atividade realizada no contexto de pré-escolar foi intitulada de “Cá na sala somos...”, uma vez que surgiu da leitura da obra *Cá em casa somos* de Isabel Minhós Martins. Esta foi uma das propostas que não só teve como objetivo dar resposta ao projeto levado a cabo pelas crianças, como também promover o desenvolvimento de habilidades sociais que contribuíssem para a competência

<sup>4</sup> (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017, p. 25)

social das crianças. A atividade consistiu, numa primeira fase, na leitura e exploração da narrativa acima mencionada. Este momento foi dinamizado com o recurso a um *poster* do corpo humano (Figura 12), na medida em que a obra abordava a quantidade de cada uma das partes do corpo existentes numa família de seis pessoas.



*Figura 12. Leitura da obra “Cá em casa somos” de Isabel Minhós Martins.*

Após o momento de leitura surgiram de forma natural muitas questões por parte das crianças sobre as várias partes do corpo, o que despoletou um momento de conversa em grande grupo, onde as mesmas pediram para ver o livro e aproximarem-se do *poster*, acabando por utilizar ambos para colocarem as suas dúvidas e partilharem as suas ideias.

A segunda parte da atividade baseou-se numa proposta feita às crianças de, em grupo, recriarem o corpo humano com materiais recicláveis. Para isto, as crianças foram divididas em três grupos distintos, ficando cada um deles responsável por representar a cabeça, o tronco ou os membros. Em articulação com as preocupações de desenvolvimento de habilidades sociais, sublinha-se que cada criança escolheu o grupo no qual pretendia trabalhar, havendo apenas a interferência do adulto com o objetivo de manter os grupos equilibrados. De seguida, cada grupo desenhou numa folha um esboço daquilo que pretendia realizar e dos materiais que previa necessitar, tendo para isso à sua disposição o livro e o *poster* explorados, de forma a que os pudessem consultar (Figura 13).

Com o esboço feito, os grupos iniciaram a construção das suas partes do corpo humano, recorrendo aos materiais recicláveis disponibilizados (Figura 14). Durante esta fase, cada um dos adultos presentes na sala ficou a dar apoio a um dos grupos de crianças, permitindo dinamizar e potenciar as ideias e decisões tomadas pelas mesmas.



Figura 13. Exploração do poster sobre o corpo humano e desenho do projeto.



Figura 14. Elaboração de cada parte do corpo humano.

A figura do corpo humano criada pelo grupo foi posteriormente utilizada para uma adaptação do livro lido, no sentido em que foi proposto às crianças a contagem da quantidade de algumas partes do corpo existentes na sala e a elaboração de etiquetas para dar resposta ao “*Cá na sala somos...*”, onde a lógica matemática presente no livro iria ser posta em prática na sala de atividades. A elaboração destas etiquetas, tal como registado no diário de bordo elaborado, foi uma tarefa em que as crianças obviamente necessitaram de um grande apoio. Em relação a esta fase da atividade, foi registado o seguinte:

“como era de esperar, foi difícil para as crianças compreenderem o raciocínio associado à multiplicação, no entanto considero que foi possível estabelecer uma conversa que levou as crianças a perceberem que, por exemplo, se cada criança tem duas mãos e um nariz, então, sendo 25 crianças, vão continuar a ser mais mãos do que narizes” (Cerqueira, 2020a, p. 98).

Ainda assim, considera-se que este tipo de propostas mais desafiantes, quando bem geridas, podem aumentar a motivação do grupo e promover a familiarização e a aquisição de noções matemáticas. A partir da Figura 15 é possível perceber o resultado final desta atividade, que acabou por ficar exposto na sala até ao fim do estágio.



Figura 15. "Cá na sala somos".

Talvez pelo facto de não terem acesso a muitos momentos de leitura, desde que a atividade foi iniciada com a exploração da obra *Cá em casa somos* que as crianças se mostraram muito interessadas e participativas, na medida em que respondiam às questões que iam sendo colocadas durante a leitura do livro, colocavam as suas dúvidas sobre as partes do corpo, tentavam dar uma resposta às dúvidas dos colegas e muitas vezes dirigiam-se ao *poster* para apontar determinados aspetos relacionados com o tema. A segunda parte da atividade, que consistiu na representação do corpo humano, também teve uma grande adesão por parte das crianças sendo que assim que foram apresentados os materiais recicláveis, estas iniciaram logo uma conversa sobre aquilo que poderiam fazer, acabando por partilharem e discutirem ideias mesmo de ter sido dada qualquer indicação. Em suma, esta foi mais uma oportunidade de desenvolver habilidades sociais de partilha, de cooperação, de respeito pelo outro, de aceitação e valorização do outro na construção da noção de grupo.

Após a criação dos grupos e a distribuição de tarefas, foi registado o seguinte:

“Quando iniciaram as atividades, foi bastante interessante observar que o grupo estava a ser capaz de comunicar e de partilhar ideias. Tal como tinha sido pedido, cada grupo de trabalho, antes de iniciar as suas produções plásticas, realizou um esboço daquilo que pretendia realizar e dos materiais que previa necessitar. As crianças rapidamente perceberam que apenas poderia ser um a desenhar o esboço, mas que todos seriam importantes na realização da tarefa, sendo que teriam de partilhar as suas ideias e opiniões” (Cerqueira, 2020a, p. 77).

Esta facilidade de distribuição de tarefas entre os membros dos grupos, feita pelas próprias crianças, poderá ter estado relacionada com a presença de um adulto, uma vez que apesar de o mesmo não interferir nas decisões das crianças, acaba por funcionar sempre como mediador, incentivando-os a comunicar e a colaborar de forma calma e positiva. Durante o momento de trabalho em pequeno grupo, era grande o entusiasmo e o frenesim que se sentiam dentro da sala, tornando perceptível que as crianças estavam totalmente focadas e motivadas na realização da tarefa. Como

referido no Portefólio Reflexivo, esta foi “uma atividade que, pelo envolvimento que as crianças demonstraram e pelo empenho com que a realizaram, aparentou ser do seu total interesse” (Cerqueira, 2020a, p. 97). Foi ainda possível recolher alguns registos de incidentes críticos que demonstram a forma como decorreu a atividade:

“O “David” e o “Valentim” encontravam-se a colar o cabelo na cabeça e o “Mário” vem ter à mesa e pergunta-lhes se pode colar também. O “David” responde “claro que podes, assim fazemos mais rápido” (Cerqueira, 2020a, p. 94)

“Após a distribuição de tarefas entre as crianças, aquelas que terminavam o que tinham ficado responsáveis de fazer, perguntavam logo o que é que podiam fazer a seguir e diziam que queriam fazer “mais coisas para o corpo humano” (Cerqueira, 2020a, p. 94)

“A “Carla” estava responsável por recortar uns pedaços de papel e o “Tiago” dirige-se até ela dizendo “eu também quero cortar” e, de seguida, tira-lhe os materiais da mão” (Cerqueira, 2020a, p. 94).

Os registos fotográficos recolhidos durante o decorrer da atividade permitem, também, ter uma melhor perceção da forma como as crianças se relacionaram ao longo da mesma (Figura 16):



Figura 16. Momentos de cooperação entre as crianças.

Tendo por base os registos efetuados durante e após a realização da atividade e tendo em conta a grande dificuldade que as crianças apresentavam em trabalhar em equipa, pode-se afirmar que a mesma superou bastante as expectativas em relação à forma como as crianças se empenharam e se relacionaram para atingir um objetivo comum. Este era, sem dúvida, o aspeto mais importante a ser trabalhado com esta proposta, sendo que se pretendia dar a entender ao grupo que é possível obterem um resultado melhor quando cooperam. Atividades como esta, que pretendem oportunizar momentos de cooperação e de trabalho em equipa, são também muito importantes, não bastando apenas esperar que um grupo de crianças se aprenda a relacionar de forma natural e espontânea. Na fundamentação teórica deste trabalho, estas atividades são apresentadas como propostas que têm o objetivo claro de

promover certas habilidades sociais. Como explicam Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), este tipo de propostas, mais do que o ensino de conteúdos acadêmicos, deve promover o desenvolvimento de habilidades sociais concretas e o treino das mesmas em contexto de trabalho em grupo. Ou seja, planificar momentos como estes torna-se bastante importante e significativo, uma vez que assim o educador/professor está a ajudar cada criança a “utilizar as suas competências pró-sociais e a desenvolver um sentimento de pertença e aceitação na sala de aula” (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011, p. 123)

Apesar de existirem ainda alguns conflitos entre determinadas crianças, principalmente no que diz respeito à capacidade de comunicação, foi possível observar que houve outros momentos em que as mesmas foram capazes de estabelecer relações interpessoais positivas, com o intuito de se ajudarem e colaborarem, tal como aconteceu quando o “David” diz ao “Mário” que ele pode ajudar a colar, porque assim será mais rápido. É importante, também, a valorização dos comportamentos sociais positivos demonstrados pelas crianças, uma vez que a competência social não é algo que surge de um dia para o outro, mas sim que se vai manifestando aos poucos como resultado de um trabalho constante e persistente. Tendo sido esta uma das primeiras atividades realizadas com o intuito de promover a cooperação, é natural que tivessem existido tanto situações de interação positiva, como atitudes mais inadequadas por parte de algumas crianças. É neste sentido que na fundamentação teórica deste trabalho se apresenta a importância do reforço positivo por parte do educador, uma vez que se acredita que muitas vezes é dada uma maior atenção aos comportamentos disruptivos, em detrimento dos comportamentos que deveriam ser valorizados. Desta forma, ao valorizar atitudes como por exemplo a do “David”, não só estaremos a contribuir para que o mesmo perpetue este tipo de atitudes nas suas relações sociais, como estaremos também a mostrar às restantes crianças quais são os comportamentos sociais valorizados e a incentivá-las a adotá-los no futuro (Webster-Stratton, 2018).

Relativamente à análise do impacto deste tipo de propostas no desenvolvimento da competência social das crianças, pode-se dizer que a mesma apresenta um grande potencial, quando realizada de forma contextualizada. Como mencionado anteriormente, é importante criar oportunidades de cooperação e diálogo que estejam inseridas em momentos lúdicos e do total interesse do grupo, sendo que mais do que juntar grupos, o docente deve certificar-se de que as crianças “are actively working with their peers around content in a meaningful way” (Yoder, 2014, p. 14).

Neste caso, embora a atividade tivesse como temática principal os números e o corpo humano, foi possível ir além destes conteúdos e criar momentos em que as crianças sentissem a necessidade de trabalharem em conjunto para atingir um objetivo comum. Além da atividade ter sido

planificada com este objetivo principal, também a intervenção dos adultos, através do fornecimento de *feedback* positivo, foi muito importante para incentivar e conduzir as crianças no estabelecimento de relações positivas com os pares. É esta intencionalidade educativa que se acredita que deve estar presente no trabalho pedagógico de um educador/professor, tanto nos momentos em que planifica a sua ação, como nos momentos em que interage com as crianças (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011). Um aspeto que se considera bastante importante para o sucesso da atividade foi o facto de esta ter sido dinamizada em pequenos grupos, o que facilitou a participação de todas as crianças e a intercomunicação entre as mesmas. Além disto, como mencionado no capítulo da fundamentação teórica, é essencial dar oportunidade de escolha e escutar as vontades da criança (Yoder, 2014; Webster-Stratton, 2018), tendo sido por isso muito importante possibilitar a cada criança a escolha dos grupos de trabalho. Isto permitiu não só garantir uma maior motivação por estarem a desempenhar uma tarefa que as próprias selecionaram, como também, como defende Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011), aumentar o sentimento de pertença ao grupo. Com as crianças desmotivadas e pouco felizes com o grupo e a tarefa em que estavam a trabalhar, seria mais difícil promover momentos agradáveis de entreajuda e partilha de opiniões e ideias. Assim, acredita-se que este tipo de atividades pode revelar-se uma boa estratégia para desenvolver a cooperação e o diálogo entre as crianças, permitindo que as mesmas se tornem mais autónomas e competentes nas relações que estabelecem para além dos grupos organizados em momentos de trabalho cooperativo.

A atividade aqui descrita tinha como principal objetivo a criação de oportunidades para que as crianças partilhassem ideias, ouvissem os outros e, acima de tudo, desenvolvessem o seu sentido de cooperação. Com a dinamização desta atividade pretendia-se a criação de momentos de cooperação e de comunicação entre as crianças (área de Formação Pessoal e Social), articulando este trabalho com outras áreas de conteúdo, tais como o Conhecimento do Mundo, as Artes Visuais, a Matemática e a Linguagem oral e a abordagem à escrita (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A tabela 4 apresenta um resumo dos objetivos inerentes à realização desta atividade, nos quais se encontram espelhadas as diferentes áreas de conteúdo envolvidas na mesma:

Tabela 4. *Objetivos específicos da atividade "Cá na sala somos"*

<b>Área de conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>
Área de formação pessoal e social	Trabalhar colaborativamente; Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;
Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; Explorar materiais para a realização de produções plásticas;
Área do Conhecimento do Mundo	Identificar partes e órgãos do corpo humano;
Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Matemática	Utilizar os termos "mais do que" e "menos do que" Reconhecer numerais escritos; Identificar diferentes quantidades;
Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Ouvir atentamente uma história; Analisar as ilustrações da obra; Expressar ideias e opiniões;

Revelando-se importante analisar as vantagens desta integração curricular, destaca-se a ideia de Beane (2003) que afirma que, quando organizado de forma integrada, "o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo" (p. 94). Ora, sendo a integração curricular um aspeto muito importante em toda a prática pedagógica de um docente, esta apresenta-se ainda mais relevante quando se trata da promoção da competência social. A promoção de uma competência social ajustada passa não só pelos jogos cooperativos ou pelas conversas sobre atitudes e valores, mas também pelas decisões pedagógicas adotadas pelos educadores/professores. Estas decisões, mesmo parecendo não afetar diretamente o trabalho em torno da competência social, acabam por ter bastante influência na maneira como cada criança experiencia o mundo à sua volta e, por sua vez, na forma como ela interage e se relaciona com o mesmo (Beane, 2003).

### Atividade “Eu sou...”

A atividade “*Eu sou...*” surgiu, tal como a atividade apresentada anteriormente, no seguimento da leitura da obra *Cá em casa somos*, na medida em que se partiu da exploração da desta narrativa para a caracterização do grupo e da sala na atividade “Cá na sala somos...” e, posteriormente, para a caracterização de cada um dos indivíduos na atividade “Eu sou...”, criando assim uma ligação lógica entre as tarefas propostas. Esta proposta consistiu, especificamente, na medição de diferentes partes do corpo com recurso a unidades de medida não padronizadas e também foi desenvolvida tanto no âmbito do projeto acerca dos números, como do projeto de investigação.

A atividade foi realizada no chão da sala de atividades e o grupo encontrava-se dividido em pares, de modo a que cada par se pudesse auxiliar na medição das várias partes do corpo. O objetivo era que cada membro do par medisse quatro partes diferentes do corpo do colega, podendo para isso recorrer a alguns objetos disponibilizados, como por exemplo folhas de papel A4, tampas de plástico, contas de madeira, canetas e tubos de cartão. Numa primeira fase, para que as crianças pudessem compreender o objetivo da atividade e aquilo que se esperava dela, foi dada uma breve explicação através da exemplificação da medição de duas caixas de jogos (cf. Figura 17). Assim, as crianças conseguiram, por exemplo, perceber que para medir o comprimento da caixa maior era necessário

mais tampas do que para o da caixa mais pequena.



Figura 17. Exemplificação da atividade.

Depois da explicação e da exemplificação, foram formados os pares e cada criança escolheu os objetos com os quais queria que o parceiro o medisse. À medida que mediam, as crianças iam desenhando numa folha de registo as conclusões a que chegavam (Figura 18), tendo de identificar a parte do corpo medida, qual a unidade de medida utilizada e a quantidade de vezes que a mesma tinha sido repetida. Todo o decorrer da atividade foi

extremamente interessante, na medida em que houve a possibilidade de “existir uma troca de conhecimentos entre as crianças, uma vez que quando alguma delas apresentava uma dúvida, todas as crianças eram chamadas a ouvir a dúvida em questão e a tentar esclarecê-la” (Cerqueira, 2020a, p. 108). Isto foi possível pelo facto do número de pares a realizar a atividade em simultâneo ser bastante reduzido, o que permitiu um maior apoio e atenção. No entanto, este número reduzido de pares não

estava previsto, sendo que, como referido no registo apresentado de seguida, teve de ser uma adaptação feita no momento.

“Numa fase inicial, tinha pensado que a atividade dinamizada poderia ser realizada com metade do grupo de crianças de cada vez, no entanto, depressa me apercebi de que era um trabalho para o qual os pares necessitavam constantemente do meu apoio, o que me levou a reformular a organização do grupo e a dinamizar a atividade com menos pares de cada vez” (Cerqueira, 2020a, p. 104).

Durante a realização da atividade, foi sempre feito um acompanhamento de perto daquilo que as crianças estavam a realizar, de forma a prestar o apoio e reforço necessário. Além disto, sempre que as crianças terminavam uma medição e faziam a sua anotação, estas avisavam de modo a que pudesse ser realizado o registo por escrito daquilo que estava representado na folha, tal como se pode observar na folha de registo apresentada na Figura 18 (cf. apêndice 13). Por fim, todas as folhas de registo ficaram expostas na sala, de maneira a que todo o grupo pudesse ver o trabalho realizado por cada criança.

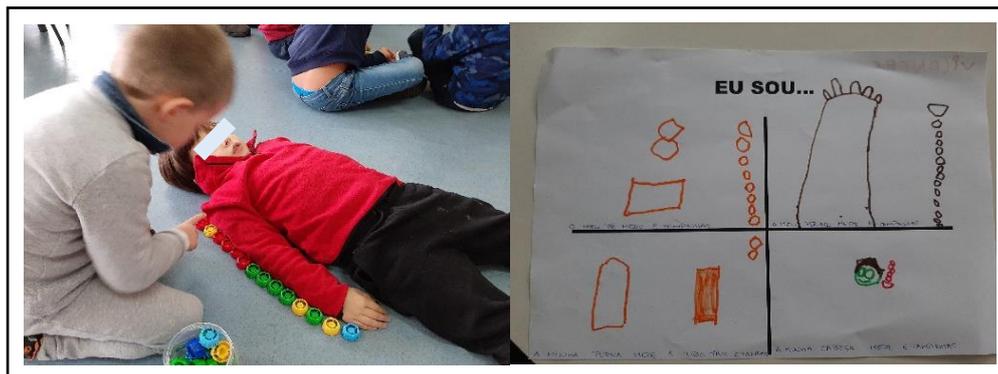


Figura 18. Realização das medições e registo das mesmas.

Como mencionado no Portefólio Reflexivo da PES I e na planificação da atividade (cf. apêndice 6), esta proposta “além de ter como objetivo desenvolver competências matemáticas ao nível da medição, pretendia, também, fomentar a entreaajuda entre as crianças, através do trabalho a pares” (Cerqueira, 2020a, p. 108). Desta forma considera-se que a tarefa proposta foi bastante importante, não só para que as crianças adquirissem novas noções ao nível da matemática, como por exemplo a utilização das expressões “mais do que” e “menos do que” e a comparação de quantidades de objetos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), como também para que as mesmas tivessem a oportunidade de trabalhar em pares, algo que raramente acontecia no grupo em questão.

A forma como decorreu a atividade foi registada durante e após a realização da mesma, através dos registos fotográficos (Figura 19) e das anotações feitas no diário de bordo:

“apesar de ter levado algum tempo até que as crianças compreendessem que teriam de repetir vários objetos para medir algo ou que não poderiam medir com um objeto que fosse maior que a parte do corpo medida, foi notório o envolvimento das mesmas e a sua vontade de ajudar o outro membro do par nas medições” (Cerqueira, 2020a, p. 108).



Figura 19. Momentos de cooperação e diálogo durante a atividade "Eu sou...".

Através deste registo, pode-se referir que o facto de ser uma dinâmica bastante diferente daquilo a que o grupo estava habituado, quer por ter sido realizada no chão de forma mais “livre”, quer por ter sido realizada a pares, trouxe bastantes vantagens, no sentido em que todas as crianças se mostraram motivadas em colaborar e em ajudar os colegas. Por outro lado, existiram obviamente algumas dificuldades no início da atividade, tanto ao nível da compreensão daquilo que era esperado que fizessem como ao nível da gestão do grupo, uma vez que por estarem tão entusiasmadas com a atividade, tornou-se um pouco desafiante gerir o grupo e prosseguir com a tarefa.

Pode-se afirmar que a proposta acima descrita apresenta muitas semelhanças com atividade “*Cá na sala somos...*”, no sentido em que foi uma atividade desenvolvida em torno de diversas áreas de conteúdo, tendo sido também pensada de forma a ser uma tarefa que desenvolvesse um trabalho específico de treino das habilidades sociais. A partir da forma como foi pensada e da forma como o grupo foi organizado, esta atividade procurou desenvolver um trabalho a pares que permitisse levar as crianças a compreenderem que se ajudassem e colaborassem com o colega, elas próprias seriam também ajudadas, desenvolvendo assim um sentimento de reciprocidade e entajuda.

A necessidade de prestar um grande apoio às crianças durante a atividade, refletiu o facto de a competência social resultar de um trabalho persistente e constante por parte do educador/professor, não bastando juntá-las em grupo e esperar que aprendam a interagir naturalmente de forma positiva. Esta intenção de criar momentos de trabalho em pares ou em pequenos grupos é uma das estratégias defendidas por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn (2011), na medida em que a mesma “pode ser uma técnica eficaz para ensinar e facilitar comportamentos pró-sociais” (p.136). Com base na forma como decorreu a atividade e na motivação demonstrada pelos alunos, considera-se que este tipo

de propostas pedagógicas, quando incorporadas em projetos do interesse das crianças, podem ser uma excelente forma de promover o treino de habilidades sociais que permitam o estabelecimento de relações interpessoais positivas.

### **Contexto: 1º Ciclo do ensino básico**

#### Atividade “Como lidar com as minhas emoções?”

A atividade “Como lidar com as minhas emoções?” foi uma proposta pensada para o 1º CEB durante o período de EOE e apesar de ter sido planificada e enviada para a professora titular, os alunos acabaram por nunca a receber na sua plataforma *online*. Uma vez que os alunos nunca chegaram a ter acesso a esta proposta e pela ausência de dados relativos à realização da mesma, não é possível analisar a forma como esta foi, ou mesmo se foi, implementada. Apesar disto, considera-se uma atividade bastante interessante e que pode trazer muitas vantagens para a promoção da competência social. Deste modo, opta-se por apenas apresentar uma descrição da atividade e uma análise da potencialidade da mesma com base na fundamentação teórica apresentada neste relatório.

A proposta “*Como lidar com as minhas emoções?*”, planificada no seguimento de uma atividade realizada previamente em sala de aula (cf. tabela 2), consistiu num guião escrito (cf. apêndice 14), no qual se encontravam não só dois grandes círculos, um com várias emoções e outro com possíveis soluções para as ultrapassar, como também as instruções sobre aquilo em que consistia a atividade. Com base no guião, os alunos deveriam criar dois círculos parecidos com os exemplos apresentados, podendo estes ser feitos em papel, cartolina, cartão ou outro material onde pudessem desenhar e escrever. De seguida, os círculos deveriam ser divididos em oito partes iguais, partes essas onde seriam escritas as emoções e as técnicas de controlo das mesmas. Como mencionado no guião apresentado no Apêndice 14, os passos seguintes envolviam o recorte dos círculos e a sobreposição dos mesmos, de modo a que girassem de forma autónoma. O objetivo era que sempre que sentisse necessidade, cada aluno escolhesse a emoção que mais se aproximava daquilo que estava a sentir e pudesse ver qual a sugestão que estava escondida por baixo da mesma.

A atividade aqui apresentada foi planeada tendo em conta que era uma altura de muitas dúvidas e preocupações, quer por parte das crianças, quer por parte dos adultos. Pretendia-se, por isso, mostrar aos alunos que é normal e saudável apresentarmos determinado tipo de emoções e sentimentos e que existia um profundo respeito por aquilo que cada um deles estava a passar. De forma a tornar este período um pouco menos difícil, procurou-se desenvolver um trabalho em torno das

suas emoções, de modo a capacitar os alunos com técnicas e ferramentas que os ajudassem a gerir esses sentimentos da melhor forma possível. Esta dinâmica inseriu-se, então, no âmbito da identificação e gestão das emoções, dado que, como explicitado no capítulo da fundamentação teórica, esta se torna uma habilidade crucial para o processo de desenvolvimento da competência social dos alunos. Dar oportunidades aos alunos para que aprendam a lidar com aquilo que sentem, torná-los-á indivíduos mais competentes na regulação do seu comportamento e das suas reações, o que pode prevenir a existência de conflitos nas suas relações sociais. Por esta razão, o trabalho em torno desta matéria deve passar pela realização de dinâmicas e atividades que promovam o diálogo sobre sentimentos e emoções, sendo que foi neste âmbito que se considerou pertinente propôr esta atividade aos alunos da turma.

O trabalho em torno das emoções iniciou-se num jogo realizado ainda no ensino presencial, no qual os alunos tinham cartões com várias emoções representadas (cf. apêndice 20) e, através de mimica, tinham de ir associando o nome do sentimento/emoção a uma expressão facial. Nesta dinâmica os alunos foram ficando a conhecer novos conceitos (como indignação, repulsa e insegurança), conceitos esses que podiam utilizar na atividade agora proposta. Conforme demonstrado na fundamentação teórica que sustenta esta investigação, é “importante que as crianças sejam ajudadas no desenvolvimento de uma consciência e um vocabulário emocional” (Matos, et al., Programa de promoção de competências pessoais e sociais, auto-regulação e capital social com adolescentes, 2011, p. 172). Nesse sentido, defende-se a ideia de Webster-Stratton (2018) de que os educadores/professores “que falam sobre sentimentos para que as crianças aprendam a identificar emoções com exatidão e se acostumem a a falar de sentimentos – estão a dar às crianças mecanismos eficazes para a regulação emocional” (p.266). Além do facto de ter sido percecionado que os alunos, na sua maioria, não tinham um leque muito vasto de vocábulos relacionados com este tema, foi também perceptível que os mesmos não tinham por hábito realizar atividades deste âmbito. Considerou-se, assim, que a primeira atividade relativa à identificação de emoções foi bastante oportuna e apropriada, precisamente pelo facto de, tendo por base diversos estudos neste âmbito, este tipo de atividades permitir aos alunos uma leitura mais clara de diversas situações sociais, facilitando o reconhecimento das suas emoções e daqueles que os rodeiam (Webster-Stratton, 2018; Matos, et al., Programa de promoção de competências pessoais e sociais, auto-regulação e capital social com adolescentes, 2011). Para além disto, o facto de este diálogo sobre emoções ter sido feito através de um jogo, tornou a proposta muito mais dinâmica e interessante para os alunos que se mostraram de veras entusiasmados em jogar.

Mais tarde, foi elaborada a proposta da construção da roda das emoções, que tinha por base a dinâmica realizada anteriormente em sala de aula, sendo que nesta proposta acrescia o desafio de levar os alunos a pensar sobre as suas próprias emoções e sobre as estratégias a que poderiam recorrer para se autorregular. A ideia defendida por Webster-Stratton (2018) vem comprovar a pertinência deste tipo de propostas, uma vez que a autora acredita que “as crianças devem, não só, aprender a rotular as suas emoções, mas também a desenvolver estratégias apaziguadoras” (p.273). Neste caso, eram sugeridas algumas destas estratégias aos alunos, como por exemplo, fazer exercício físico, conversar com alguém ou ler um livro. Os alunos eram, também, convidados a pensar noutras estratégias, relacionadas com algo que os fizesse sentir bem, de forma a gerirem da melhor forma as emoções menos positivas que pudessem sentir. Assim, esta proposta tinha como objetivo fornecer uma ferramenta aos alunos, construída pelos mesmos, à qual estes pudessem recorrer sempre que considerassem estar tristes, chateados, irritados, etc. Levar os alunos a refletir e a identificar as suas próprias emoções é um importante passo na construção da sua competência social, na medida em que, “antes das crianças poderem resolver problemas eficazmente, precisam de ser capazes de reconhecer e controlar as suas próprias respostas emocionais” (Webster-Stratton, 2018, p. 262). Sendo que se pretende capacitar as crianças e jovens para a manutenção de relações sociais saudáveis, considerou-se que a autoregulação emocional deveria ser um dos principais aspetos a serem trabalhados com os alunos. Além de reconhecerem aquilo que sentem, com esta atividade, os alunos foram convidados a pensar sobre aquilo que os ajuda quando se sentem de uma determinada forma. Olhando de uma forma reflexiva sobre a proposta enviada para a turma, crê-se que esta poderia ter tido bastante potencial, uma vez que, como defende Matos e seus colaboradores (2011), atividades como esta estimulam o desenvolvimento de uma “maior percepção de controlo do seu mundo interno e uma relação mais saudável com o ambiente externo” (p. 172). Além disto, tendo em conta o contexto em que a atividade foi proposta, a mesma apresenta algumas potencialidades ao nível da manutenção de relações saudáveis com os familiares, uma vez que esta dinâmica poderia também ter criado oportunidades de conversa sobre emoções e sentimentos no seio familiar, fomentando assim o diálogo entre as famílias e as suas crianças, podendo contribuir para a diminuição de situações de conflito. Mais tarde, os alunos poderiam transportar isto para a sua realidade escolar, facilitando assim a interação positiva com os seus colegas e amigos.

Pretendeu-se, então, criar uma ligação entre ambas as atividades, uma vez que numa primeira fase os alunos teriam oportunidade de conhecer e identificar vários sentimentos e, posteriormente, poderiam aplicar esse conhecimento a si próprios e começar a perceber/nomear aquilo que sentem no

seu dia-a-dia. Esta continuidade permitiria um trabalho consistente e lógico sobre esta temática tão importante no trabalho com crianças e jovens. Desta forma, o educador/professor assume um papel extremamente importante não só na planificação deste tipo de atividades, como também no exemplo que dá aos seus alunos diariamente (Webster-Stratton, 2018). De uma forma geral, este tipo de propostas são bastante importantes para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens, lembrando sempre que o trabalho neste âmbito não se deve restringir apenas à família, mas sim ser uma preocupação das instituições escolares e respetivos docentes.

**b) “Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede”<sup>4</sup>**

**Contexto: Educação Pré-Escolar**

Atividade “Visualização da curta-metragem *Bridge*”

A visualização da curta-metragem *Bridge* (Tey, 2010) foi o ponto de partida para todo o trabalho realizado em torno da promoção da competência social das crianças (cf. Apêndice 8). Esta curta-metragem retrata uma situação de conflito entre quatro animais que querem passar uma ponte e a forma como os mesmos resolvem esse conflito. Após a visualização do vídeo, foi dada oportunidade às crianças para partilharem as suas ideias e comentários em relação àquilo que tinham visualizado. Neste momento de conversa sobre a mensagem existente na curta-metragem, foram sendo feitas algumas perguntas “provocatórias” ao grupo, que tornaram possível a criação de um breve momento de reflexão sobre aquilo que o grupo tinha visto, os conflitos que vivenciam no seu próprio quotidiano e ainda algumas soluções possíveis para este tipo de situações. Relativamente a esta atividade, importa destacar os seguintes registos efetuados:

“Após a visualização do vídeo, foi dada a oportunidade às crianças de expressarem o que sentiram, qual a sua opinião ou quaisquer comentários que quisessem fazer acerca do mesmo. Neste momento, a grande maioria das crianças mostrou-se bastante participativas, frisando muitas vezes a importância de “pedir desculpa” e “conversar”” (Cerqueira, 2020a, p. 105).

“logo após a discussão em grande grupo acerca do conflito apresentado na curta-metragem e das possíveis soluções para o mesmo, duas crianças começaram a aleijar-se mutuamente, puxando os braços, chorando e dizendo que queriam as duas sentar-se no mesmo sítio (Cerqueira, 2020a, p. 105).

“Foi notório que as crianças compreenderam a mensagem do vídeo, no entanto percebi que tiveram bastantes dificuldades a transporem o que viram e comentaram para o seu próprio quotidiano” (Cerqueira, 2020a, p. 105).

Foram também anotadas as intervenções feitas por algumas das crianças a propósito do momento de conversa sobre a mensagem presente na curta-metragem visualizada:

[Intervenção da] “Gabriela” – *“Temos sempre de pedir desculpa quando magoamos alguém* (Cerqueira, 2020a, p. 105) <sup>4</sup>.

[Intervenção do] “André” – *“Podemos pensar noutra maneira de resolver o problema”* (Cerqueira, 2020a, p. 105).

[Intervenção do] “Vasco” – *“Temos de conversar e ser amigos e partilhar”* (Cerqueira, 2020a, p. 105).

Com base nos registos elaborados durante e após a realização da atividade, pode-se afirmar que as crianças, de uma forma geral, compreenderam bastante bem qual o tema e a mensagem do vídeo que visualizaram, apresentando as lições retiradas e diversas soluções para os momentos de conflito interpessoal, tal como fizeram a “Gabriela”, o “André” e o “Vasco”. Apesar disto, como já referido várias vezes, não basta uma atividade para que os indivíduos se tornem totalmente competentes a nível das interações sociais, o que foi bastante notório no facto de se iniciar um pequeno conflito entre duas crianças enquanto decorria a conversa sobre formas de resolver e evitar esse tipo de situações.

Um momento que surgiu posteriormente ao pequeno debate realizado em grande grupo e que não estava previsto na planificação, foi a dramatização da situação representada no vídeo e de outros tipos de situações de conflito. Em relação a esta proposta feita às crianças, foram feitos os registos de seguida apresentados:

“Ao longo da dramatização, não só foi possível abordar alguns conceitos relacionados com a realização de uma peça de teatro, como por exemplo, personagens, adereços, entre outros, como também foi dada a oportunidade às crianças de irem comentando a situação que estavam a assistir, expressar a sua opinião e sugerir soluções. Considero que este foi um momento bastante rico e interessante, uma vez que as crianças se mostraram bastante envolvidas e participativas” (Cerqueira, 2020a, pp. 108-109).

---

<sup>4</sup> Opta-se por colocar as afirmações das crianças em itálico e entre aspas de forma a valorizar a voz das mesmas, tal como defendido ao longo do desenvolvimento deste estudo.



Figura 20. Dramatização de situações de conflito.

Este momento, apesar de não estar previsto, acabou por ser um importante complemento à conversa que tinha sido dinamizada em torno da curta-metragem visualizada. Além de ter possibilitado fazer uma revisão e reconstituição daquilo que as crianças tinham observado, serviu também de ponto de partida para a representação de outras situações de conflito que surgem no dia-a-dia das crianças. Em cada situação dramatizada, todo o grupo era chamado a participar com sugestões sobre como aquele conflito poderia ser evitado ou resolvido. Tendo por base os registos apresentados, pode-se afirmar que esta atividade foi ao encontro do interesse das crianças, pois estas mostraram-se participativas e colaborativas durante os vários momentos dinamizados.

A atividade aqui descrita envolveu dois dos tipos de estratégias apresentados no capítulo da fundamentação teórica, uma vez que não só foi uma atividade realizada com o propósito específico de levar as crianças a refletir sobre determinados conflitos através da visualização do vídeo, como também foi promovido um momento de *Role Play*, através da dramatização de diferentes situações. Compreende-se, então, que existem várias estratégias de promoção da competência social (anteriormente analisadas no capítulo da fundamentação teórica) que podem ser articuladas entre si para daí se formar uma proposta de atividade completa que tenha em vista desenvolver nas crianças diferentes habilidades sociais. Apesar de ter sido dinamizado algo que não estava previsto na planificação, o facto de existir uma abertura para moldar a atividade à predisposição e às vontades do grupo revelou-se bastante positivo, levando a compreender que esta dinâmica ou outras similares deveriam ter sido pensadas logo na formulação da atividade. Desta forma, considera-se que a visualização de vídeos ou filmes pode ser uma proposta que apresenta grandes potencialidades para o trabalho no âmbito da competência social, sendo que essas potencialidades podem ser aumentadas quando existe um trabalho de reflexão e análise posterior a esse momento, através de dramatizações, jogos ou outro tipo de dinâmicas complementares.

Atividade “Exploração da obra *As mãos não são para bater* e realização de jogos cooperativos”

A leitura da obra *As mãos não são para bater* (Agassi, 2019) e a realização de dois jogos cooperativos, apesar de serem dois momentos distintos, consideram-se como uma só atividade, no sentido em que se pretendia que o jogo fosse uma continuação do momento de leitura, permitindo refletir sobre a mensagem presente na narrativa lida. A obra trabalhada aborda as várias coisas para que as mãos podem servir sem ser para bater. Neste sentido,

“a leitura da história foi feita de forma dinâmica, juntamente com as crianças, sendo que as crianças iam sendo incentivadas a responder às questões colocadas na obra e a realizar os gestos nela referidos” (Cerqueira, 2020a, p. 112).

Os jogos realizados no seguimento da leitura da obra (cf. apêndice 10) tinham como objetivo promover a cooperação, quer a pares (jogo “Mãos aos pares”), quer em grande grupo (jogo “Cordão humano”). O jogo “Mãos aos pares” (Figura 21) consiste na apresentação de um conjunto de legos montados às crianças, as quais, a pares e tendo disponível apenas uma mão de cada membro do par, devem colocar as peças de lego encaixadas da mesma forma que o modelo apresentado. No segundo jogo, intitulado “Cordão humano”, as crianças deveriam formar um círculo de mãos dadas e passar um arco por todos os participantes, sem que larguem as mãos (Figura 22).



Figura 21. Realização do jogo “Mãos aos pares”.



Figura 22. Realização do jogo “Cordão humano”.

Durante a realização da atividade surgiram apenas algumas dificuldades relacionadas com a leitura da obra, na medida algumas crianças mostravam-se distraídas e impacientes, não colaborando para que o restante grupo se concentrasse no momento que estava a ser dinamizado. Estas dificuldades podem ter sido motivadas pelo estado de espírito do grupo naquele determinado momento ou por qualquer outro motivo inerente à gestão de um grupo de crianças. Desta dificuldade, surgiu o seguinte registo:

“as dificuldades sentidas ao longo da leitura da obra, levaram-me a pensar que talvez aquele não fosse o momento mais indicado para a atividade em questão, ou que esta poderia ter sido realizada de outra forma, como por exemplo, com recurso a fantoches” (Cerqueira, 2020a, p. 113).

Deste modo, apesar de se acreditar que a leitura desta obra pudesse ser bastante benéfica para a promoção da competência social das crianças, naquele momento a proposta deveria ter sido repensada e reajustada às necessidades do grupo de crianças. Ainda assim, sempre que no livro surgia um momento em que as crianças fossem chamadas a participar, estas faziam-no com bastante entusiasmo.

Por outro lado, a realização dos jogos foi um momento extremamente animado e dinâmico, no qual todas as crianças se encontravam atentas para ouvir as indicações e entusiasmadas para realizar o jogo, tendo até sido registado que as crianças “pediram para repetir várias vezes” cada jogo realizado.

Acredita-se que, apesar de terem existido algumas dificuldades durante a atividade, este tipo de propostas pode trazer bons resultados para a promoção da competência social das crianças. Esta era, também, uma atividade que envolvia dois tipos de propostas, sendo a primeira a leitura de um livro sobre a prevenção da violência e a segunda a realização de jogos que promovessem a cooperação e a comunicação entre crianças. A literatura para a infância e as dinâmicas de grupo, como apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, representam duas das estratégias possíveis para trabalhar o desenvolvimento de habilidades sociais junto de crianças e jovens. Estas estratégias permitem, não só, contribuir para a competência social, como também desenvolver outras competências previstas nos programas e documentos normativos. Relativamente à utilização de jogos e dinâmicas de grupo para o treino de certas habilidades sociais, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* é defendido que

ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais

como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 45).

Acredita-se, então, que educadores e professores podem recorrer a este tipo de propostas, desde que com alguma regularidade, de modo a garantir a existência de oportunidades que levem as crianças e jovens a aumentarem o seu repertório de habilidades sociais.

Também a literatura para a infância se apresenta como um possível meio de promoção da competência social, na medida em que cada personagem, cada ação e cada dilema vai contribuir para que a criança amplie o seu conhecimento e o seu entendimento sobre o mundo que o rodeia (Santos, 2006). O mesmo autor apresenta uma ideia bastante clara que representa o propósito da realização desta atividade, na medida em que afirma que a utilização de literatura para a infância desempenha um

papel importante na área do ensino dos valores, proporcionando o acesso a padrões culturais, cívicos e ético-morais, próprios da nossa cultura europeia, fazendo com que a criança compreenda qual o melhor comportamento a ter com os outros, consigo mesmo, com a natureza e com o universo (p.143).

Nesta atividade pretendeu-se, então, promover uma reflexão sobre as mãos não terem de ser usadas para a violência, através da exploração de uma obra de literatura para a infância que apresenta várias situações positivas para as quais as mãos podem servir. A interligação realizada entre a obra e os jogos realizados foi, por isso bastante pertinente, no sentido em que se permitiu que as crianças se identificassem com a história que ouviram e compreendessem que eles próprios podiam usar as suas mãos para algo positivo, tal como cooperar com o colega para alcançar o sucesso num jogo.

### **Contexto: 1º Ciclo do ensino básico**

#### Atividade “Visualização da curta-metragem *Bridge*”

A proposta da visualização da curta-metragem *Bridge* no 1º CEB ocorreu durante o período de Ensino *Online* de Emergência, o que fez com que a forma como foi dinamizada fosse um pouco diferente daquela que aconteceu no contexto de educação pré-escolar. Devido a estas limitações, esta atividade consistiu na disponibilização do *link* do vídeo no *Youtube* e do vídeo para *download*, tendo sido pedido aos alunos que o visualizassem e procedessem ao registo dos aspetos mais importantes que retiraram da pequena história apresentada e de situações similares que acontecessem no seu quotidiano (cf. apêndice 9). Este registo poderia ser feito da forma que cada aluno entendesse, sendo

que praticamente toda a turma fez a atividade e enviou o resultado da mesma (cf. figuras 23 e 24 e apêndice 18). No seguimento desta atividade, apresentam-se os seguintes registos:

“Ao longo desta semana algo que me surpreendeu foi o facto de ter recebido cinco respostas relativas à atividade sobre a curta-metragem *Bridge*, atividade proposta por mim aos alunos no seguimento do projeto acerca da promoção das competências sociais. Não estava de todo à espera de receber respostas por parte dos alunos, por isso fiquei realmente feliz por saber que tinham dedicado algum do seu tempo à atividade por mim proposta. Além disto, enquanto assistia a uma aula síncrona, recebi algum feedback dos alunos em relação às atividades que proponho, que disseram gostar muito de fazer as atividades propostas pela “Professora Mariana”, porque eram “diferentes e divertidas”” (Cerqueira, 2020b, p. 40).

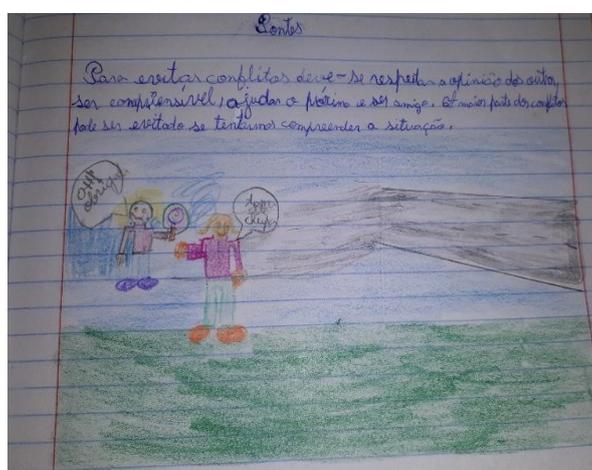


Figura 23. Exemplo de um trabalho realizado por um aluno (I).



Figura 24. Exemplo de um trabalho realizado por um aluno (II).

Obter os trabalhos realizados pelos alunos e receber algum *feedback* em relação às atividades propostas foi bastante recompensador, uma vez que devido à situação pouco era o tempo que os alunos tinham disponível para a realização de atividades que não fossem diretamente relacionadas com os conteúdos programáticos. A partir de um olhar mais atento sobre os trabalhos elaborados pelos

alunos, considerou-se pertinente destacar algumas das suas afirmações, com vista a compreender quais as principais lições retiradas pelos mesmos da curta-metragem que assistiram:

[Afirmação da] “Carlota” - *“Para evitar conflitos deve-se respeitar a opinião dos outros, ser compreensível, ajudar o próximo e ser amigo. A maior parte dos conflitos pode ser evitado se tentarmos compreender a situação”*<sup>6</sup>

[Afirmação do] “Miguel” - *“Às vezes eu brigo com o meu irmão pela bola ou a vez de quem jogar. Com o vídeo eu entendi que as vezes mais vale eu ceder a bola ou a minha vezes para podermos jogar mais”*<sup>6</sup>

[Afirmação da] “Margarida” - *“O que este vídeo transmite é que os conflitos teem sempre resolução quando as pessoas estão capazes de os resolver. Resolver os conflitos é o mais importante e o mais saudável”*<sup>6</sup>

[Afirmação do] “Helder” - *“Quando brincamos, temos que conversar para entrar em acordo e interndermos para poder brincar todos juntos sem conflitos. É o que acontece comigo as vezes”*<sup>6</sup>

A partir destas afirmações feitas por alguns alunos da turma com a qual se realizou a PES II, podem ser feitas algumas reflexões sobre o impacto desta atividade no desenvolvimento da competência social dos alunos. Sabendo-se à partida que é bastante difícil avaliar a influência efetiva deste tipo de atividades, importa considerar que ao fazerem estas afirmações, os alunos passaram, pelo menos, por um processo reflexivo após a visualização da curta-metragem, do qual retiraram as conclusões que escreveram nos seus trabalhos. O facto de terem dedicado algum tempo a pensar sobre aquilo que viram e sobre a forma como aplicam isso ao seu quotidiano, já se considera um passo bastante importante na construção da sua competência social, acreditando que o facto de terem refletido um pouco sobre o tema possa ter alguma influência no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e positivas. Se esta proposta permitiu aos alunos repensar nas suas relações sociais, nos seus valores, nas atitudes que têm para com os outros e na forma como resolver os seus conflitos, tendo em conta que deverão ser poucos os momentos que os mesmos têm para o fazer, então pode-se considerar que a mesma foi relevante e pertinente para o processo de desenvolvimento da sua competência social.

Relativamente ao interesse deste tipo de atividades, como já foi analisado na proposta feita em contexto de educação pré-escolar, a utilização de recursos audiovisuais diferentes daqueles que os

---

<sup>6</sup> É conservada a escrita original do(a) aluno(a) responsável pela afirmação.

alunos estão habituados pode ser uma excelente forma para os motivar a participar nos momentos de diálogo e a refletir sobre questões como aquela que é tratada no vídeo apresentado.

**c) “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade”<sup>4</sup>**

### **Contexto: Educação Pré-Escolar**

#### Atividade “Eleição do livro para o momento de leitura”

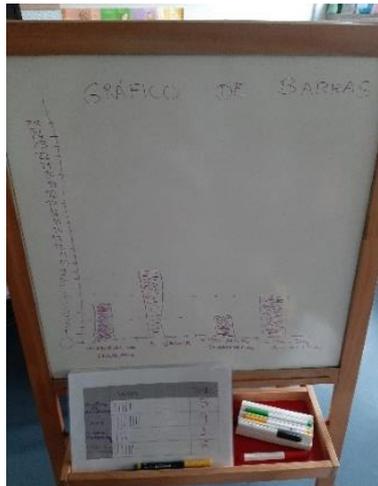
A eleição de um livro para um momento de leitura com o grupo de crianças foi uma das primeiras atividades a serem realizadas em contexto de educação pré-escolar. A atividade consistiu, mais concretamente, na escolha de um dos quatro livros levados para a sala de atividades, alguns deles trazidos de casa pelas crianças. Esta escolha foi feita após uma breve apresentação dos vários livros disponíveis e decorreu através de uma eleição, na qual cada criança colocou uma peça de lego junto ao livro que preferia (cf. figura 25). À medida que as crianças iam votando, os votos eram registados numa tabela (cf. figura 26), anteriormente apresentada ao grupo como uma forma de organizar os dados daquela eleição. De seguida, a partir dos dados da tabela e com a participação das crianças, foi construído um gráfico de barras num pequeno quadro disponível na sala (cf. figura 27). Através da análise do gráfico de barras e de uma conversa sobre o mesmo, as crianças concluíram qual era o livro mais votado e que iria ser lido.



Figura 25. Eleição do livro para o momento de leitura.

	VOTOS	TOTAL
HISTÓRIAS DE ESCANOTOS		5
BALEIA		9
O AMIGO EMPATEADO		3
O LIVRO DE B. MATEUS		6

Figura 26. Tabela com os dados da votação.



*Figura 27. Gráfico de barras construído a partir da tabela.*

Como mencionado, esta atividade foi realizada numa fase bastante precoce da intervenção no contexto, não estando a decorrer ainda a investigação acerca da promoção da competência social. Pelo facto de a atividade não ser sido desenvolvida no âmbito do projeto, não existiram registos específicos relacionados com o impacto da mesma no desenvolvimento da competência social. Ainda assim, considera-se que esta proposta vem exemplificar algo muito importante que deve estar presente no trabalho de um educador/professor: a promoção de um ambiente democrático. Desta forma, julgou-se interessante descrever esta atividade e analisar a importância de propostas como esta para a criação de um ambiente educativo que promova o desenvolvimento da competência social.

Dar voz às crianças e permitir que estas tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem é fundamental para um ambiente educativo de excelência (Yoder, 2014). Desta forma, professores e educadores garantem a estimulação da competência social no quotidiano do grupo e através das atividades mais simples. Tudo isto se encontra relacionado com a criação de um ambiente democrático, que não só permite que a criança se sinta mais motivada e predisposta para aprender, como também compreenda a razão de determinadas decisões, facilitando a gestão das suas frustrações e sentimentos. Por exemplo, na atividade aqui apresentada, a escolha do livro poderia ter sido simplesmente feita sem qualquer pedido de intervenção do grupo, no entanto teria sido perdida uma oportunidade de envolver as crianças neste processo. O envolvimento das mesmas trouxe como vantagens quer o facto de estas se sentirem valorizadas, quer a partilha de valores democráticos, essenciais à convivência em grupo.

Yoder (2014) acredita que dar às crianças a oportunidade de se fazerem ouvir é um importante método de promover a competência social das mesmas. Isto não significa que as propostas deixam de ter uma intencionalidade ou uma preparação por parte do docente, mas sim que

the teacher provides structures so that the students have a voice in the classroom. Teachers give students controlled and meaningful choices. In other words, teachers should not give students a “free for all” but provide specific choices students can select from during lessons and activities, in which students are held accountable for their decisions (Yoder, 2014, p. 12).

Desta forma, quando algumas das crianças trouxeram os seus livros para que fossem lidos na sala, em vez de terem sido todos lidos ou de terem sido ignoradas as vontades das crianças, considerou-se importante dar-lhes a possibilidade de escolherem a história que queriam ouvir. Esta atividade além de ter permitido o envolvimento das crianças numa decisão importante, possibilitou a familiarização com noções essenciais ao nível da vida democrática em sala de aula.

### **Contexto: 1º Ciclo do ensino básico**

#### Atividade “Vamos ajudar o Tomé!”

A proposta “Vamos ajudar o Tomé!” (cf. Apêndice 12) foi feita à turma do 1º CEB e baseou-se na elaboração de uma ficha que tinha como objetivo levar os alunos a refletir sobre uma situação hipotética e sobre a forma como agiriam perante a mesma. Nesta ficha, apresentada no Apêndice 15, era contada a história do Tomé, um menino que não conseguia aprender a andar de bicicleta. Perante esta pequena história, os alunos eram convidados a explicar de que forma ajudariam o Tomé e o que fariam para que o mesmo ganhasse mais confiança em si próprio. Esta questão moral pretendia potenciar determinadas habilidades sociais dos alunos como, por exemplo, a empatia. Importa mencionar que a atividade referida foi realizada no contexto de EOE, tendo sido por isso feita uma tentativa de aproximação a uma atividade que envolvesse a dramatização de situações hipotéticas. Apesar dos vários obstáculos, considera-se que a atividade acabou por ter uma excelente adesão por parte dos alunos, na medida em que a maioria dedicou algum do seu tempo a realizar a ficha, tendo sido obtidos vários trabalhos interessantes, como os que são apresentados de seguida e no Apêndice 19.

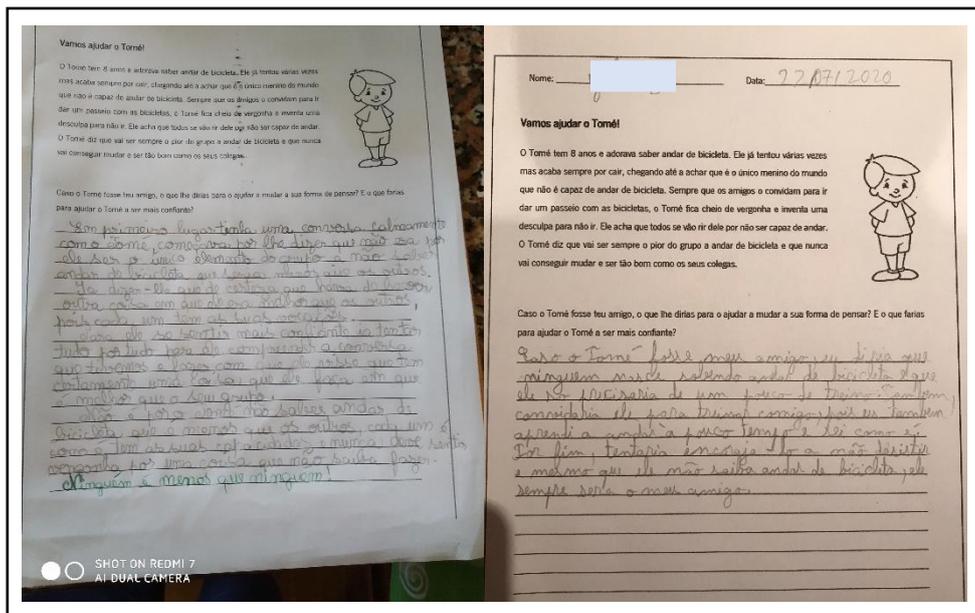


Figura 28. Exemplos de trabalhos elaborados por alunos no âmbito da atividade "Vamos ajudar o Tomé!".

Destes trabalhos, importa destacar alguns exemplos de afirmação feitas pelos alunos, de forma a compreender as reflexões dos mesmos perante a situação que lhes foi apresentada:

[Afirmação da] "Susana" – *"Em primeiro lugar tinha uma conversa calmamente com o Tomé, começava por lhe dizer que não era por ele ser o único elemento do grupo a não saber andar de bicicleta que seria menos que os outros. Ia dizer-lhe que de certeza que havia de haver outra coisa em que ele era melhor que os outros, pois cada um tem as suas vocações."*<sup>6</sup>

[Afirmação do] "João" - *"Também convidaria ele para andar comigo, pois eu também aprendi a andar à pouco tempo e sei como é. Por fim, tentaria encoraja-lo a não desistir e mesmo que ele não saiba andar de bicicleta, ele sempre sera o meu amigo."*<sup>6</sup>

[Afirmação da] "Sofia" - *"Para lhe ajudar, eu levaria-o para andar de bicicleta comigo, seguraria na bicicleta para ele não cair e nunca iria rir dele caso ele não consiga"*<sup>6</sup>

[Afirmação do] "Mário" – *"Oferecia-me para o ajudar a aprender a andar de bicicleta, pois lembro-me de quando aprendi a andar. Inicialmente usei rodas dos lados, depois passei a andar sem elas, equilibrando-me com a ajuda de alguém. Por isso, eu ajudaria o Tomé a conseguir o equilíbrio necessário e assim ele se tornaria mais confiante."*<sup>6</sup>

Perante as citações apresentadas, é possível retirar algumas conclusões que ajudem a compreender não só a forma como os alunos percecionaram e refletiram sobre a questão colocada como também de que maneira é que cada um agiria perante esta situação. Muitos dos alunos partilharam aquilo que fariam caso fossem amigos do Tomé, dizendo que o ajudariam, que o iriam

encorajar, que nunca gozariam com ele e que o iriam ensinar a andar de bicicleta. Outros disseram que sabem o que é estar na posição do Tomé, recordando aquilo que fizeram e sentiram quando passaram por situações semelhantes. Foi notória a empatia que os alunos demonstraram pela personagem Tomé, alguns chegando a deixar mensagens de coragem, ânimo, apoio e confiança. Além disto, a maioria dos alunos demonstrou uma capacidade de se colocar no lugar do outro que era bastante rara de ser observada durante o período de estágio presencial. Pode-se, então, afirmar que a atividade desenvolvida decorreu de uma forma extremamente positiva, pois além de ser diferente daquilo a que os alunos estavam habituados, a mesma proporcionou momentos de reflexão bastante importantes e pertinentes.

A proposta aqui apresentada vai ao encontro de outras realizadas no contexto de pré-escolar, no sentido em que se definem como atividades realizadas com o propósito específico de desenvolver nos indivíduos determinadas capacidades sociais. Neste caso, procurou-se trabalhar a empatia, tentando compreender de que forma é que cada aluno era capaz de se colocar no lugar do Tomé, respeitar as suas dificuldades e ajudá-lo. Revela-se muito importante que as crianças e jovens tenham contacto com atividades deste género, uma vez que só um treino consistente vai permitir que os mesmos se tornem socialmente competentes (Webster-Stratton, 2018; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2011).

Acredita-se que este tipo de propostas pode trazer vários benefícios para o trabalho em torno da competência social, no entanto a atividade descrita poderia ter sido potenciada, por exemplo, se tivesse existido uma oportunidade de falar com a turma e refletir em conjunto sobre o problema apresentado, ainda que por audioconferência. Neste caso, não foi possível complementar a proposta desta forma, contudo considera-se que numa situação mais normalizada esta poderia ser uma forma de colmatar a impossibilidade de realizar a dinâmica presencialmente. Desta forma, tendo em conta os obstáculos inerentes à modalidade de ensino *online*, esta é uma proposta que pode ser feita pelos educadores/professores às suas crianças, de modo a não suspender totalmente o trabalho da competência social das mesmas.

#### **4.2.2 Análise mesossistémica**

##### **Análise das interações naturais entre as crianças**

Ao longo da intervenção nos contextos educativos, uma das principais preocupações investigativas era a de recolher dados relativos às interações que as crianças estabeleciam de forma

natural com os seus pares e com os adultos presentes na sala. Este tipo de registos não pretendia envolver os comportamentos demonstrados pelas crianças durante a realização das atividades que tinham como objetivo promover, precisamente, a sua competência social. O objetivo consistia em observar e registar algumas atitudes que surgissem de forma espontânea no seu dia-a-dia, sem que tivesse existido a influência de qualquer adulto.

Considerando que uma das principais diferenças entre o ensino presencial e o EOE diz respeito à impossibilidade de observar o grupo e as relações estabelecidas no seu quotidiano, torna-se evidente que esta análise era impossível de ser feita durante a intervenção no contexto do 1º CEB. Por esta razão, neste tópico é apresentada apenas a análise das observações e dos registos efetuados no estágio em educação pré-escolar.

Desta forma, apresenta-se, por ordem cronológica, os registos elaborados durante este período de intervenção, que se encontram evidenciados no Portefólio Reflexivo da PES I (Cerqueira, 2020a):

Diário de bordo 9/10/2019 - “No tempo das áreas, o “Joaquim” estava na área da cozinha juntamente com outras três crianças e, passado um tempo, ouve-se gritos vindos esta mesma área. De seguida, o “Paulo” e a “Carla” dirigem-se até junto de mim e da educadora queixando-se que o “Joaquim” não os deixava brincar e que queria ficar com todos os brinquedos.” (p. 64).

Diário de bordo 10/10/2019 - “Enquanto o grupo está na sala de atividades, o “Carlos” desloca-se da ponta da sala em que se encontra até à outra ponta e dá um pontapé na canela à “Carlota” que começa a chorar e vai ter com a auxiliar.” (p. 66)

Diário de bordo 16/10/2019 - “Num dos momentos em que pedimos para as crianças se sentarem em roda no chão, o “Jorge” e o “Joaquim” começaram a agredir-se com pontapés e murros, o que culminou com o “Joaquim” a deitar sangue do nariz.” (p. 73).

Diário de bordo 16/10/2019 - “Outro [momento] que se destacou foi quando as crianças estavam nas mesas da sala a realizar um trabalho e o “Martim” me chamou, dizendo que já tinha terminado. No sentido de dar um feedback positivo, elogiei-o e indiquei-lhe que poderia colocar o nome na folha e guardar o trabalho na pasta. Após sair de ao pé desta criança, o “Joaquim”, que estava ao seu lado, riscou o trabalho do “Martim”. O “Martim” veio ter comigo bastante triste porque o colega lhe tinha estragado o trabalho sem motivo aparente.” (p. 73).

Diário de bordo 14/11/2019 - “O “Júnior” encontrava-se sentado, levantou-se e foi em direção do “André”, fazendo-lhe uma rasteira e fugindo. O “André” começa a chorar.” (p. 101).

Diário de bordo 10/12/2019 - “Observação de um momento de interação entre três crianças, duas das quais discutiam entre si por terem vontades diferentes na brincadeira que iriam desenvolver. A terceira criança interveio de forma absolutamente espontânea,

dizendo “*porque é que não pensam numa brincadeira que possam brincar os dois juntos e que gostem?*”.” (p. 116).

Diário de bordo 8/1/2020 - “Hoje, antes da dinamização da atividade, enquanto preparava o material para a mesma, o “Carlos” dirige-se até mim e diz “*Mariana, já acabei de arrumar a minha área, posso ajudar-te?*”.” (p. 128)

Diário de bordo 9/1/2020 - “Numa determinada altura do dia, chamei atenção do “Guilherme” por esta estar a tentar distrair outra criança durante a audição de uma história, aviso ao qual ele reagiu rindo e fazendo caretas. Mais tarde o “Guilherme” veio ter comigo e disse “*Desculpa Mariana, não me portei nada bem*”” (p. 129).

Diário de bordo 9/1/2020 - “Num momento em que algumas crianças estavam a brincar com os blocos, o “Mário” desloca-se até junto do “Gustavo” e do “Pablo” dizendo “*Posso brincar com vocês a essa brincadeira?*”.” (p. 129).

Diário de bordo 14/1/2020 - “No momento em que peço às crianças para fazerem uma fila para medirmos as alturas, o “Carlos” empurra todas as crianças que se encontram à sua volta, atirando-as ao chão. Estas crianças não se envolvem num conflito com o mesmo, acabando por se afastar, não respondendo com outros atos de violência.” (p. 133).

Perante estes exemplos de situações ocorridas nas interações sociais estabelecidas pelas crianças, é possível retirar diversas conclusões que podem contribuir para uma análise do impacto do trabalho em torno da promoção da competência social realizado durante os estágios.

Primeiramente, é razoável constatar que ao longo do tempo as crianças foram apresentando pequenos sinais de mudança no que diz respeito à forma como geriam as suas relações, passando a apresentar uma maior consciência social. Por exemplo, é possível observar que as crianças passaram a apresentar comportamentos bastante mais refletidos, com base na colaboração e no respeito. Em algumas das situações retratadas, as crianças procuram evitar o surgimento de um conflito, acabando por se afastarem do indivíduo que teve um comportamento desajustado ou por sugerirem uma solução para que todos possam brincar ao mesmo tempo. Isto era algo que não era de todo observado durante os primeiros meses de intervenção, indicando assim que as atividades e estratégias desenvolvidas junto do grupo tiveram algum impacto positivo. Certamente que estas mudanças não significaram uma grande transformação da competência social de cada uma das crianças, na medida em que para que existam resultados claros e concretos é necessário um trabalho contínuo durante vários anos, nunca esquecendo que o desenvolvimento da competência social não termina numa idade específica, mas que é feito ao longo de toda a vida.

Outro aspeto que se considera relevante mencionar neste trabalho é o facto de ter sido constatado que existia uma maior tendência para o surgimento de conflitos em determinadas situações específicas. Neste sentido, foi registada a seguinte nota:

“a grande maioria das ações violentas geradas pelos conflitos interpessoais surgem, essencialmente, no tempo de grande grupo e no tempo das áreas. Tal não acontece com tanta frequência quando só está metade do grupo na sala (durante as AEC), nem quando as crianças trabalham individualmente nas mesas de trabalho” (Cerqueira, 2020a, p. 107).

Tendo por base este registo apresentado, torna-se interessante notar que a maioria das situações de conflito ou violência enunciadas anteriormente ocorrem, precisamente, em momentos de trabalho nas áreas ou em grande grupo. Este tipo de análise fornece ao educador/professor algumas informações bastante importantes que devem ser tidas em consideração na planificação da sua ação pedagógica. Neste caso, chegar a esta conclusão permitiu perceber que para iniciar o trabalho de promoção da competência social, seria mais indicado dinamizar atividades realizadas a pares ou em pequenos grupos, de modo a que existisse uma menor probabilidade de existência de conflitos, o que iria garantir que as crianças associassem o trabalho cooperativo a momentos de satisfação e prazer.

### **Importância do educador/professor para a promoção da competência social**

A investigação apresentada neste relatório debruçou-se, também, sobre a necessidade de compreender de que forma um educador/professor pode criar oportunidades para que os seus alunos se tornem mais competentes nas suas interações sociais. Assim sendo, além da leitura cuidada de bibliografia relacionada com o tema, procedeu-se também à análise do papel do adulto em cada uma das atividades desenvolvidas durante a intervenção em ambos os contextos.

Na fundamentação teórica deste trabalho, existem dois tópicos dedicados exclusivamente à importância do docente e às técnicas e estratégias que este pode adotar para que a sua ação educativa seja promotora da competência social. Com esta revisão bibliográfica não só foi possível entender que o professor tem a responsabilidade de trabalhar para que os seus alunos se tornem cidadãos empáticos, preocupados e colaborativos, como também que esta preocupação deve estar espelhada na forma como o docente planifica e desenvolve o seu trabalho pedagógico.

Já na análise realizada à intervenção desenvolvida, foi também perceptível que o sucesso das atividades depende muito da forma como um educador/professor as gere e dinamiza. Assim, foram

registados alguns dos aspetos que se revelaram mais importantes na função do docente enquanto responsável pelo processo de aprendizagem das suas crianças e jovens

O educador/professor é um facilitador do processo de aprendizagem das crianças, tal como foi observado nas atividades “Cá na sala somos...” e na visualização da curta-metragem com o grupo de pré-escolar. Na primeira atividade mencionada foi notória a importância do apoio prestado aos grupos de crianças, mediando e potenciando as suas ideias para a criação da figura humana. O mesmo aconteceu na atividade que envolvia a visualização da curta-metragem (EPE), no sentido em que foram as perguntas “provocatórias” que potenciaram o momento de debate em grupo, levando as crianças a refletir sobre o que tinham visto.

O docente contribui para o desenvolvimento global dos seus alunos através de uma visão articulada do currículo, tal como aconteceu nas propostas “Cá na sala somos...”, “Eu sou...” e na eleição da obra literária. Cada uma destas atividades veio demonstrar é possível e benéfico dinamizar propostas que tenham como objetivo trabalhar diferentes conteúdos e competências previstos no currículo. É esta capacidade de ter uma visão integrada das várias áreas do saber que vai permitir um trabalho constante da competência social, possibilitando a formação de indivíduos competentes a nível cognitivo, pessoal e social.

Outro aspeto muito importante que também é mencionado na fundamentação teórica, é a importância que o docente desempenha em permitir que as crianças sejam parte ativa do próprio processo de aprendizagem, tal como aconteceu na atividade “Cá na sala somos...” e na eleição do livro para o momento de leitura. Dar oportunidade de escolha e valorizar os interesses dos alunos é um passo bastante importante para que os mesmos se sintam confiantes e motivados, permitindo assim que se envolvam nas atividades e nas suas relações de forma mais positiva.

Por último, um aspeto que se destacou ao longo de toda a intervenção e que envolve uma das principais competências essenciais para o desempenho docente, diz respeito à capacidade de realizar uma prática pedagógica flexível e capaz de ser alterada a qualquer momento. A atividade “Visualização da curta-metragem *Bridge*” foi um exemplo da importância da capacidade de adaptação que um educador/professor deve ter, uma vez que, apesar de não estar prevista, foi realizada uma dramatização que surgiu de uma ideia dada pela educadora cooperante e que no momento fez todo o sentido. Também toda a intervenção no contexto de 1º Ciclo foi uma prova de que um docente tem de ser capaz de adaptar a sua prática a qualquer situação, tendo sempre de garantir o máximo de equidade possível nas oportunidades que dá aos seus alunos.

Importa também compreender qual foi o meu papel, enquanto estagiária e futura educadora e professora, na promoção da competência social das crianças e jovens com os quais me cruzei ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Além de um processo de descoberta e de crescimento pessoal, este percurso traduziu-se numa aprendizagem constante a nível profissional, quer pela vontade de pesquisar e de aprender mais, quer pela troca de conhecimentos e experiências com todos os profissionais e crianças com os quais pude trabalhar. Considero, então, que a vontade de aprendizagem contínua é uma das mais importantes missões de um educador/professor. Além disto, durante este tempo em que fui educadora e professora, procurei ouvir, valorizar e respeitar as crianças, desenvolvendo a minha prática em torno das características e especificidades das mesmas. Acredito que é assim que faz sentido e que é assim que a ação pedagógica de um docente se torna significativa. Ao nível da promoção da competência social, procurei ser aquilo que considero ser um bom profissional, sendo modelo, valorizando a vida democrática em sala de aula e tentando contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e jovens com que contactei.

### **A promoção da competência social no EOE**

Outro ponto essencial para uma análise global da investigação realizada passa por compreender quais as grandes vantagens e desafios que o ensino *online* de emergência trouxe para esta investigação. Como referido no início do presente relatório, com o surgimento da Pandemia da Covid-19 muitas foram as adaptações feitas à forma como o estágio passou a ser realizado. Assim, tornou-se relevante compreender de que forma pode continuar a existir um trabalho em torno da competência social das crianças na modalidade de ensino *online* de emergência.

Como apresentado previamente, apesar das dificuldades em apresentar propostas à turma com quem foi realizada a intervenção no 1º CEB, foi possível definir um conjunto de estratégias e atividades que permitissem trabalhar com os alunos diferentes aspetos relacionados com a sua competência social. No caso da investigação apresentada foram elaboradas propostas essencialmente relacionadas com a construção de materiais de apoio (“Como lidar com as minhas emoções?”), a realização de fichas (Vamos ajudar o Tomé!) e a visualização de vídeos que promovam a reflexão (Curta-metragem *Bridge*). Tendo em conta o pouco tempo disponível para a intervenção e as dificuldades que surgiram durante a intervenção no EOE, apesar de poucas, estas atividades revelaram-se adequadas à situação e fáceis de serem realizadas independentemente da situação de cada aluno. Este é um aspeto bastante importante que reflete uma das principais diferenças entre o ensino presencial e o EOE, no sentido em que todas as atividades tiveram de ser pensadas de forma garantir

que nenhum aluno era excluído pela falta de algum tipo de equipamento ou material. Isto verificou-se essencialmente no facto de a maioria das propostas terem sido feitas em forma de “ficha”, o que permitia que a docente titular imprimisse as atividades e as fornecesse a todos os alunos que não tinham os equipamentos tecnológicos necessários.

Outra grande diferença reside obviamente no facto de deixar de existir o contacto físico, que é fundamental para um desenvolvimento social competente, tornando por isso ainda mais desafiante a criação de atividades que pretendam promover o diálogo, a cooperação, a empatia, etc. Com este obstáculo, é essencial que o docente adote uma visão ainda mais integrada do currículo, de forma a que estes momentos possam existir durante a realização de tarefas relacionadas com os mais variados conteúdos. No EOE, em comparação com o ensino presencial, torna-se bastante mais difícil avaliar as aprendizagens efetivas dos alunos, quer pelo facto de muitas vezes não existirem trabalhos apresentados pelos mesmos, quer por existirem apenas algumas horas de aulas síncronas que não são suficientes para acompanhar de perto as aprendizagens e dificuldades de cada criança (Cerqueira, 2020b).

É certo que, além das possibilidades aqui apresentadas, existem bastantes outras estratégias que podem ajudar cada docente a manter a componente de formação pessoal e social no seu trabalho pedagógico durante o EOE. Por exemplo, para educadores e professores que sejam mais competentes ao nível tecnológico, várias são as plataformas, aplicações e jogos *online* que transmitem, de uma forma lúdica, importantes ensinamentos relacionados com a competência social. Aos alunos que sejam mais autónomos no uso de equipamentos tecnológicos, pode ser dada a oportunidade de a pares criarem, por exemplo, uma pequena investigação ou projeto, de forma a promover momentos de cooperação mesmo existindo uma separação física. Utilizar alguns momentos de aulas síncronas para conversar com as crianças e jovens sobre as suas emoções, recorrer a textos ou livros relacionados com a competência social para a lecionação de conteúdos curriculares e promover momentos de diálogo e entreajuda nas videochamadas, podem ser outras estratégias implementadas no EOE. Além disto, aproveitar o facto de os alunos estarem a vivenciar uma situação tão sustentada na tecnologia, pode também ser uma excelente oportunidade para abordar temáticas como o *cyberbullying* que, mais do que nunca, está totalmente relacionado com a competência social de cada criança.

Existe, então, uma imensidão de opções pedagógicas que podem permitir um desenvolvimento eficaz da competência social de cada indivíduo. Desta forma, acredita-se convictamente que tem de existir espaço para a promoção de habilidades sociais no trabalho desenvolvido pelos educadores e professores no ensino *online* de emergência, tendo sempre em conta de que passa a ser necessário

um maior empenho, esforço e criatividade. Este trabalho não será fácil certamente, mas é fundamental ter em consideração o impacto de toda a situação pandémica na vida e nas relações de cada criança, compreendendo que o educador/professor é um meio de excelência para garantir o bem-estar emocional e psicológico das mesmas.

### **4.3. Reflexão final sobre a investigação**

Como forma de concluir a análise dos resultados obtidos durante todo o processo de intervenção e de investigação, resta proceder a uma breve reflexão sobre a forma como a investigação e a intervenção foram ao encontro dos objetivos estipulados no início deste trabalho.

Relativamente ao objetivo de investigação que consistia em “analisar a ecologia das interações naturais das crianças, antes, durante e após a implementação do projeto de Investigação-Ação”, foi feita uma análise mesossistémica dos registos elaborados nas notas de campo e nos diários de bordo. Estes registos, como mencionado, debruçaram-se unicamente sobre as interações naturais das crianças, de modo a que pudesse ser avaliada a existência de uma eventual evolução da sua competência social. Desta forma, considera-se que o objetivo foi cumprido no estágio em contexto de educação pré-escolar, ao contrário daquilo que aconteceu no estágio com a turma do 1º CEB, devido às limitações já mencionadas.

O objetivo que consistia em “averiguar o contributo das estratégias dinamizadas no desenvolvimento e valorização da competência social” considera-se parcialmente cumprido, na medida em que, por um lado, o facto de o tempo de intervenção ser bastante reduzido não permite a observação de resultados e mudanças concretas na competência social das crianças. Por outro lado, foi possível registar e analisar, tal como evidenciado anteriormente, o surgimento de comportamentos sociais positivos durante e após as atividades dinamizadas. Além dos registos efetuados durante os estágios, também a análise bibliográfica feita para a construção da fundamentação teórica foi muito importante para compreender o contributo das atividades realizadas para a promoção da competência social. Estas duas fontes de informação foram cruciais para entender não só quais as estratégias e práticas educativas mais aconselhadas para a formação de jovens socialmente competentes, como também para observar a aplicação prática das mesmas nos contextos educativos. Por esta razão e tendo por base a análise de resultados apresentada, pode-se afirmar que foi possível analisar cada uma das propostas e perceber de que forma contribuem para a promoção da competência social em contexto escolar, ainda que não existam evidências concretas do real impacto das atividades desenvolvidas nas crianças do pré-escolar e nos alunos do 1º CEB.

No que diz respeito ao objetivo “compreender a importância do papel do educador/professor na promoção e valorização da competência social”, este também se considera cumprido. De forma a dar resposta a este objetivo, foi desenvolvida uma fundamentação teórica que permitiu compreender os contributos de vários autores sobre o tema e foi realizada uma análise do papel do docente em cada uma das estratégias ou atividades propostas.

No que concerne ao objetivo de intervenção “registar ocorrências naturais de interação entre as crianças, antes, durante e após a implementação do projeto de investigação”, este considera-se parcialmente cumprido, sendo que na intervenção em pré-escolar foi possível efetuar registos de várias situações, ao contrário do que aconteceu no estágio no 1º CEB. Não existindo espaço para a observação das interações naturais das crianças neste contexto de intervenção, não foi possível pôr em prática este objetivo em concreto. Relativamente a “promover estratégias que fomentem o desenvolvimento da competência social”, este foi um objetivo que foi sendo cumprido ao longo de ambos os estágios, sendo que algumas destas estratégias e atividades se encontram explanadas no tópico da análise microssistémica da intervenção. Também o objetivo de “dar voz às vozes das crianças na construção da sua competência social” se considera em parte atingido, na medida em que, tal como evidenciado nos Portefólios Reflexivos e nas atividades descritas anteriormente, vários foram os momentos em que as crianças foram chamadas a tomar decisões e a participar no seu processo de aprendizagem. Este objetivo foi mais difícil de efetivar no estágio em contexto do 1º CEB, pelo facto de ter existido poucos momentos de diálogo e partilha, nos quais os alunos tivessem a oportunidade de propor as suas ideias e de explicar os seus interesses. Por último, “favorecer a comunicação entre pares, construtora de empatia, colaboração e o respeito pelo outro” foi sempre o objetivo pilar de todo o trabalho desenvolvido, estando na base de todas as propostas e atividades realizadas em contexto de estágio. Por esta razão, considera-se também este objetivo como atingido, no sentido em que ele se encontra espelhado em todas as planificações, descrições e análises das atividades dinamizadas em contexto de estágio.

Conclui-se, então, que o trabalho desenvolvido e aqui apresentado contribuiu para a formulação de uma resposta para a questão “Que estratégias podem ser desenvolvidas junto das crianças para o desenvolvimento e a valorização da sua competência social?”. Estas estratégias foram apresentadas, descritas e analisadas neste relatório, tendo sempre por base as evidências retiradas da experiência vivenciada nos contextos de estágio e a bibliografia sobre o tema. É evidente que as estratégias e atividades propostas neste relatório não serão as únicas possíveis, existindo um sem fim de possibilidades que, com muita dedicação e criatividade por parte do docente, podem promover a

competência social das suas crianças. Além disto, a eficácia de cada uma delas depende de variadíssimos fatores, não sendo por isso certo que todas elas apresentem um contributo relevante para a competência social de cada criança e de cada jovem.

## **CONCLUSÃO**

## **Considerações finais**

A partir da investigação desenvolvida e dos resultados aqui apresentados, pode considerar-se que a promoção da competência social em contexto educativo assume uma importância considerável quando falamos em educar crianças e jovens empáticos, colaborativos e capazes de se relacionarem positivamente com aqueles e aquilo que os rodeia. Vários são os documentos que evidenciam as recomendações das organizações educativas nacionais e internacionais no que à formação pessoal e social diz respeito, o que revela uma cada vez maior urgência na criação e implementação de estratégias que preparem as crianças para um futuro em sociedade. São também numerosos os autores que desenvolvem estudos relacionados com a promoção da competência social, nos quais apresentam as vantagens deste trabalho ser incluído na prática profissional de educadores e professores, as possíveis consequências se esta vertente do desenvolvimento for esquecida e algumas estratégias que podem complementar e potenciar o trabalho de cada docente. Neste sentido, torna-se evidente que investigadores e organizações apontam para o dever das instituições escolares e dos educadores/professores em garantir o desenvolvimento socioemocional das suas crianças e jovens. Cada docente passa, portanto, a ser responsável por criar oportunidades de mencionar, vivenciar, trabalhar, ou mesmo transmitir, determinados valores e por desenvolver uma ação pedagógica que vá preparando as crianças para o saber-fazer, para o saber-gerir as suas relações e para resolver os seus conflitos.

Um aspeto a destacar de todo este relatório foi a pertinência do recurso à Investigação-Ação. A adoção desta metodologia veio permitir um contacto próximo e concreto com a realidade educativa, o que possibilitou uma maior interação com os indivíduos implicados na investigação. Conciliar a “investigação” e a “ação” facilitou a adoção de uma visão mais crítica perante a minha ação pedagógica, a qual ficou marcada por um questionamento constante, bem como pela vontade e necessidade de introduzir mudanças qualitativas nos contextos de intervenção. Esse questionamento tinha como objetivo refletir sobre cada ação e sobre cada decisão, com vista a aprofundar o conhecimento acerca de uma dada problemática e a transformar intencionalmente a prática educativa, dando assim resposta ao ciclo investigativo “planificar – atuar – observar – refletir”.

Outro ponto muito positivo a destacar deste trabalho foi o recurso à metodologia de trabalho de projeto durante a intervenção no contexto de EPE. A articulação da investigação com a elaboração de um projeto do total interesse das crianças trouxe enormes contributos para o trabalho desenvolvido, na medida em que permitiu não só um maior envolvimento e motivação por parte do grupo, como também a promoção contextualizada de atividades relacionadas com a competência social. Neste

âmbito, a adoção de uma visão integrada do currículo revelou-se essencial e bastante benéfica, pois permitiu promover um desenvolvimento holístico de cada criança, respeitando os seus interesses, vontades e ritmos.

A valorização da participação ativa das crianças neste processo foi outro dos aspetos que mais se destacou, no sentido em que se revelou fundamental encarar cada indivíduo como um ser dotado de ideias próprias e sugestões válidas. Em cada contexto de estágio, procurou-se criar um ambiente seguro e recetivo, no qual as crianças se sentissem à vontade para partilharem opiniões, experiências e inseguranças. Desde o início que existiu uma grande preocupação em tentar criar espaço e tempo para ouvir aquilo que as crianças tinham para dizer, para respeitar a sua participação, o que foi um desafio devido às rotinas e ao ritmo já implementados pela educadora e professora cooperante. Apesar disto, acredita-se que, com as propostas realizadas e com outros momentos que iam ocorrendo ao longo do dia, foi possível transmitir às crianças a confiança e segurança necessárias para que as mesmas se deslocassem até mim quando quisessem partilhar algo que fosse importante para elas.

A investigação sobre a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e a sua aplicabilidade neste estudo verificou-se, também, como um grande contributo para a compreensão de alguns fatores que influenciam o desenvolvimento da competência social. Fatores estes que são essenciais ter em conta no trabalho diário com as crianças e jovens em sala de aula e na avaliação do seu nível de desenvolvimento. Esta teoria contribuiu, também, para uma análise mais contextualizada dos resultados obtidos na investigação realizada, possibilitando assim a adoção de diferentes visões acerca do trabalho desenvolvido.

De uma forma geral, todo o percurso realizado desde o primeiro dia de estágio teve tanto de complexo e desafiante, como de recompensador. Isto porque vários foram os obstáculos ao longo do processo que me iam obrigando a refletir sobre a minha prática e a adequá-la, de modo a que a criança fosse sempre o centro de toda a ação pedagógica que estava a ser desenvolvida. Ter a possibilidade de aprender com uma educadora e com uma professora extremamente experientes e ser convidada pelas mesmas a partilhar ideias e dar sugestões, foi sem dúvida um ponto alto de toda esta vivência. Além disto, trabalhar com crianças e alunos incríveis, que todos os dias me viam como um exemplo a seguir e como alguém em quem podiam confiar, tornou toda a experiência extremamente gratificante, pois podia finalmente estar a realizar o sonho de estar numa sala a viver aquilo para que sempre estudei.

## **Aprendizagens, dificuldades e limitações do estudo**

Ao longo da investigação foram sendo várias as aprendizagens realizadas, sendo que a intervenção nos contextos se revelou uma excelente oportunidade para crescer enquanto pessoa e enquanto profissional. Estas aprendizagens consistiram tanto nas coisas mais simples, como algumas técnicas, canções ou atividades que até aí me eram desconhecidas, como também em algumas lições essenciais para o desempenho docente que pretendo alcançar. O contacto e a troca de experiências com a educadora e a professora cooperantes trouxeram grandes benefícios, não só para a investigação que estava a ser realizada, como também para a compreensão de diversos aspetos e particularidades inerentes à profissão. Aspetos estes que consistiram, por exemplo, na preparação de uma reunião de pais, na adaptação da sala às necessidades das crianças do pré-escolar, na participação em reuniões de professores no 1º CEB, entre outras oportunidades que foram surgindo ao longo do tempo. No que concerne à temática investigada, esta proporcionou, também, algumas aprendizagens realmente importantes para a minha futura prática educativa, no sentido não só me apercebi de que pretendo garantir aos meus futuros alunos um desenvolvimento socioemocional saudável, como também fiquei a conhecer diversas estratégias e atividades que podem ser implementadas para este fim.

No que concerne às dificuldades sentidas durante este processo, estas centraram-se, em primeiro lugar, no facto de o tempo de investigação e de intervenção ser insuficiente para a dimensão da temática estudada. Ou seja, para ser possível observar um desenvolvimento concreto da competência social das crianças e alunos seria necessário um tempo de intervenção bastante maior, no sentido em que é um processo de mudança bastante demorado e complexo. Não sendo possível compreender o impacto de toda a intervenção, optou-se antes por avaliar as potencialidades de cada uma das atividades e estratégias desenvolvidas. Outra dificuldade sentida foi o surgimento da Pandemia da Covid-19 que veio, inevitavelmente, alterar a forma como a intervenção no 1º CEB estava a ser realizada. A inexistência de um contacto direto e facilitado com os alunos e com a docente traduziu-se num grande obstáculo, uma vez que não permitiu “vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos” (Paniago & Sarmiento, 2015, p. 77). Além disto, o facto de ser uma situação pela qual ninguém tinha passado anteriormente, fez com que todo o tempo letivo passasse a estar bastante controlado e organizado, não existindo muito tempo para outras atividades além da leção de conteúdos por parte do professor titular. Neste sentido, não existiu muito tempo e espaço disponível para a intervenção no âmbito do estágio e da investigação que estava a ser

desenvolvida. Ainda assim, foi possível criar e dinamizar algumas propostas que iam ao encontro dos objetivos delineados para a investigação.

Destacam-se, ainda, algumas limitações do estudo realizado, como por exemplo a possível existência de maiores obstáculos ao desenvolvimento da competência social devido à influência dos contextos familiares de cada criança. Outra limitação diz respeito ao facto de existirem várias outras abordagens relacionadas com o campo do desenvolvimento social além daquelas que foram expostas neste trabalho e que podem igualmente trazer grandes contributos para a melhoria da prática pedagógica de cada docente.

### **Possíveis trabalhos futuros**

Considera-se que a temática da investigação realizada não se esgota no trabalho aqui apresentado, existindo uma imensidão de possibilidades para futuros estudos neste âmbito. Neste sentido, poderia ser elaborada uma análise bastante mais profunda dos vários autores e teorias que tentam explicar o desenvolvimento humano, de modo a compreender melhor os aspetos que influenciam o desenvolvimento social de um indivíduo. Além disto, outra possibilidade investigativa passaria por comparar a promoção da competência social no contexto de educação pré-escolar e no contexto de 1º CEB, de modo a compreender de que forma é que a passagem para o ensino formal tem influência na valorização desta vertente do desenvolvimento. Por fim, sugere-se também a avaliação do impacto de outras estratégias além das que foram aqui mencionadas e que podem igualmente contribuir para o desenvolvimento da competência social em contexto educativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agassi, M. (2019). *As mãos não são para bater*. Porto Editora.
- Alberg, J. (2018). Social Development. Em S. Lenihan, *Preparing to Teach, Committing to Learn - An Introduction to Educating Children Who Are Deaf/ Hard of Hearing*. OER Textbooks.
- Altes, M. (2016). *Eu sou um artista*. Edicare Editora.
- Barreto, A. (agosto de 2016). Paradigma Sistêmico No Desenvolvimento Humano e Familiar: A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), pp. 273-291. doi:10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275
- Beane, J. A. (Jul/Dez de 2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), pp. 91-110. Obtido de <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M., & Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16). doi:10.16925/pe.v9i16.620
- Berg, J., Nolan, E., Yoder, N., Osher, D., & Mart, A. (fevereiro de 2019). Social-Emotional Competencies in Context: Using Social-Emotional Learning Frameworks to Build Educators' Understanding. Obtido em 10 de setembro de 2020, de <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/04/SE-competenices-in-context.pdf>
- Brás, A., & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, pp. 135-147. Obtido em 8 de setembro de 2020, de [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03\\_10\\_jett\\_bras\\_reis.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_10_jett_bras_reis.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. Em W. Damon , & R. Lerner (Edits.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Buheji, M., Hassani, A., Ebrahim, A., Cunha, K., Jahrami, H., Baloshi, M., & Hubai, S. (2020). Children and Coping During COVID-19: A Scoping Review of Bio-Psycho-Social Factors. *International Journal of Applied Psychology*, 10(1). doi:10.5923/j.ijap.20201001.02
- Carvalho, A., Amann, G., & Almeida, C. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar: Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde; Direção-Geral da Educação. Obtido em 17 de setembro de 2020, de

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental\\_em\\_Sau%CC%81de%20Escolar\\_2019.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental_em_Sau%CC%81de%20Escolar_2019.pdf)

- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga. Obtido em 28 de agosto de 2020, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). From Best Practices to Breakthrough Impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families. Obtido em 5 de outubro de 2020, de [https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/05/From\\_Best\\_Practices\\_to\\_Breakthrough\\_Impacts-4.pdf](https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/05/From_Best_Practices_to_Breakthrough_Impacts-4.pdf)
- Cerqueira, M. (2020a). *Portefólio Reflexivo: Prática de Ensino Supervisionada I*. Braga: Universidade do Minho.
- Cerqueira, M. (2020b). *Portefólio Reflexivo: Prática de Ensino Supervisionada II*. Braga: Universidade do Minho.
- Cia, F., & Barham, E. (2009a). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14(1), pp. 67-74. doi:10.1590/S1413-73722009000100009
- Cia, F., & Barham, E. (2009b). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), pp. 44-55. doi:10.1590/S0103-166X2009000100005
- COL. (2020). *Guidelines on Distance Education during COVID-19*. Burnaby: Commonwealth of Learning (COL).
- Coll, C., Marín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Portugal: Edições Asa. Obtido em 3 de outubro de 2020, de [http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3576/2020\\_COL\\_Guidelines\\_Distance\\_Ed\\_COVID19.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3576/2020_COL_Guidelines_Distance_Ed_COVID19.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Correia, M. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica De Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36. Obtido em 7 de agosto de 2020, de [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*,

- XIII(2), pp. 355-379. Obtido em 27 de agosto de 2020, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Dantas, O. (2018). O caráter formativo da pesquisa-ação em educação. *ESTREIADIÁLOGOS*, 3(1), pp. 15-30. Obtido em 29 de agosto de 2020, de [https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33\\_d3e367bde4cf4fa5b8fd33c33fd84fef.pdf](https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_d3e367bde4cf4fa5b8fd33c33fd84fef.pdf)
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2013). Social skills inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. Em F. Osório (Ed.), *Social Anxiety Disorder* (pp. 47-62). Nova Iorque: Nova Science Publishers.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2017). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância - Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. (2001). Obtido em 8 de outubro de 2020, de [https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?print\\_preview=print-preview&\\_search\\_WAR\\_drefrontofficeportlet\\_dreId=116183](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?print_preview=print-preview&_search_WAR_drefrontofficeportlet_dreId=116183)
- Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. (1986). Obtido em 1 de maio de 2020, de [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/indice?p\\_p\\_state=maximized](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/indice?p_p_state=maximized)
- Dias, E., & Pinto, F. (2020). A Educação e a COVID-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), pp. 545-554. doi:10.1590/s0104-40362019002801080001
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais - Cidadania e Desenvolvimento. Obtido em 16 de fevereiro de 2020, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)
- Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura da Comissão Europeia. (julho de 2019). Key Competences For Lifelong Learning. EU Publications. doi:10.2766/569540
- Direção-Geral da Saúde. (2020). *Referencial para as escolas: Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Obtido em 5 de outubro de 2020, de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/referencial-escolas-controlo-da-transmissao-de-covid-19-em-contexto-escolar-pdf.aspx>
- Elliott, J. (dezembro de 2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 29-46. Obtido em 3 de setembro de 2020, de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/5016/Lesson%20y%20learni>

- ng%20Study%20y%20la%20idea%20del%20docente%20como%20investigador.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- EURYDICE. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Obtido de <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Feio, M., & Caetano, A. (Dezembro de 2016). O papel da investigação-ação na formação ética de professores. *ESTREIADIÁLOGOS*, 1(2), pp. 152-175. Obtido em 10 de setembro de 2020, de [https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33\\_6c5643df5e884a34a8c563d551e6bb57.pdf](https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_6c5643df5e884a34a8c563d551e6bb57.pdf)
- Filho, O., Corrêa, G., Reame, L., & Pereira, T. (abril de 2020). Ensino a Distância Na Educação Básica Frente à Pandemia da COVI-19. Brasil: Todos Pela Educação. Obtido de [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf)
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. (I. Alves, Trad.) Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, R. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *INTERACÇÕES*, 12(42), pp. 70-95. doi:<https://doi.org/10.25755/int.11814>
- Gomes, R., & Pereira, A. (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education. *Scientific Research Publishing*, 5(2), pp. 99-103. doi:10.4236/psych.2014.52015
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de março de 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Obtido em 2020 de outubro de 6, de Educause review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (novembro de 2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, pp. 2283-2290. doi:10.2105/AJPH.2015.302630
- Katz, L., & McClellan, D. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Washington: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Education.
- Kiliç, K., & Aytar, F. (2017). The Effect of Social Skills Training on Social Skills in Early Childhood, the Relationship between Social Skills and Temperament. *Education and Science*, 42, pp. 185-204. doi:10.15390/EB.2017.7162

- Lagarto, J., Mineiro, A., Carvalho, P., Carvalho, P., Moita, M., Palha, S., . . . Gonçalves, M. (2020). *Guia de boas práticas de ensino online em contexto de emergência para alunos surdos durante a pandemia da doença COVID- 19*. Universidade Católica Portuguesa: Instituto de Ciências da Saúde - Faculdade de Ciências Humanas. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia\\_de\\_boas\\_praticas\\_de\\_ensino\\_online\\_em\\_contexto\\_de\\_emergencia\\_para\\_alunos\\_surdos\\_durante\\_a\\_pandemia\\_da\\_doenca\\_covid\\_19.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/guia_de_boas_praticas_de_ensino_online_em_contexto_de_emergencia_para_alunos_surdos_durante_a_pandemia_da_doenca_covid_19.pdf)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Espanha: Editorial Graó.
- Lee, A. (2017). *Não abra este livro*. Jacarandá Editora.
- Leite, A., & Silva, M. (2019). Um estudo bibliográfico da teoria psicossocial de Erik Erikson: contribuições para a educação. *Debates em educação, 11*(23), pp. 149-168. doi:10.28998/2175-6600.2019v11n23p148-168
- Leme, V., Del Prette, Z., Koller, S., & Del Prette, A. (2016). Habilidades Sociais e o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: Análise e Perspectivas. *Psicologia & Sociedade, 28*(1), pp. 181-193. doi:10.1590/1807-03102015aop001.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2011). *Competências Sociais - Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Loureiro, C. (junho de 2013). Treino de Competências Sociais – Uma Estratégia em Saúde Mental: Técnicas e Procedimentos Para a Intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*(9), pp. 41-47. doi:10.19131/rpesm.0061
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Layli, E. K., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Preschool Children from Teachers' Perspectives. *Children, 6*(5), pp. 1-12. doi:10.3390/children6050064
- Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F. (1996). A Investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. II*, pp. 619-629. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/568>
- Martins, I. (2009). *Cá em casa somos*. Planeta Tangerina.
- Matos, M., Gaspar, T., Ferreira, M., & Equipa Aventura Social. (2013). Aventura Social no CED: Intervenção numa Comunidade Educativa. Aventura Social. Obtido em 1 de novembro de

- 2020, de [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/programas\\_prevencao/ig70xovf-1457287023\\_1365175708\\_aventura\\_social\\_no\\_ced.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/programas_prevencao/ig70xovf-1457287023_1365175708_aventura_social_no_ced.pdf)
- Matos, M., Gaspar, T., Ferreira, M., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., . . . Ramiro, L. (2011). Programa de promoção de competências pessoais e sociais, auto-regulação e capital social com adolescentes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*(3), pp. 165-187. Obtido em 5 de outubro de 2020, de [http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/119/1/rpca\\_n3\\_artigo\\_10.pdf](http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/119/1/rpca_n3_artigo_10.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido em 3 de fevereiro de 2019, de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., . . . Macedo, E. (setembro de 2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Obtido em 2 de maio de 2020, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Moreira, M. (2004). Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 663-674). Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/571>
- OECD. (2017). *Social and Emotional Skills - Well-being, connectedness and success*. Obtido em 19 de setembro de 2020, de [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. Em L. Máximo-Esteves, *Visão Panoâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Ordem dos Psicólogos. (2020a). *COVID-19 - Isolamento com direitos: Conter o vírus e a violência doméstica*. Obtido em 20 de setembro de 2020, de [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid\\_19\\_violencia\\_domestica.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_violencia_domestica.pdf)

- Ordem dos Psicólogos. (2020b). COVID-19: Recomendações para professores e educadores de infância. Obtido em 6 de outubro de 2020, de [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid\\_19\\_professores\\_e\\_educadores.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf)
- Organização das Nações Unidas. (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido em 1 de maio de 2020, de Nações Unidas: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Orpinas, P. (2010). Social Competence. Em I. Weiner, & W. Craighead (Edits.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Vol. 4, pp. 1623-1625). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Paniago, R., & Sarmiento, T. (set./dez. de 2015). O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. *Revista Educação em Questão*, 53(39), pp. 76-103. doi:10.21680/1981-1802.2015v53n39ID8521
- Pereira, A., & Gomes, R. (2016). As habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola: Revisão sistemática. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 418-427). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020*. Madrid: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).
- Rusmayadi, & Herman. (agosto de 2019). The Effect of Social Skill on Children's Independence. *Journal of Educational Science and Technology*, 5(2), pp. 159-165. doi:10.26858/est.v5i2.9274
- Santos, M. (2006). *O sentir e o significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/55608509.pdf>
- Sanz, I., González, J., & Capilla, A. (2020). *Efeitos da Crise do COVID-19 na Educação*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Sarmiento, T. (2018). A criança entre-lugares: na família e na escola. Em A. Filho, & L. Dornelles, *Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil* (pp. 47-70). Lisboa: Editora Mediação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- Silva, R., Veríssimo, M., & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 22(1), pp. 109-118. doi:10.14417/ap.134
- Sobral, C., & Caetano, A. (2016). Investigação-ação na formação contínua de educadoras de infância. *ESTREIADIÁLOGOS*, 1(1), pp. 40-54. Obtido em 26 de setembro de 2020, de [https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33\\_e90b64e8db4946b38225891a407610e7.pdf](https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_e90b64e8db4946b38225891a407610e7.pdf)
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(84), pp. 15-28. Obtido em 27 de setembro de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871002>
- Spence, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), pp. 84-96. doi:10.1111/1475-3588.00051
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tey, T. C. (Realizador). (2010). *Brigde* [Filme]. Obtido em 18 de outubro de 2019, de [https://www.youtube.com/watch?v=\\_X\\_AfRk9F9w](https://www.youtube.com/watch?v=_X_AfRk9F9w)
- Tripp, D. (set./dez. de 2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), pp. 443-466. doi:10.1590/S1517-97022005000300009
- UNICEF. (2020a). *Safe to Learn during COVID-19: Recommendations to prevent and respond to violence against children in all learning environments*. Obtido em 19 de setembro de 2020, de <https://www.unicef.org/media/68781/file/STL-COVID-19-Response-Key-Messages.pdf>
- UNICEF. (2020b). *How to keep your child safe online while stuck at home during the COVID-19 outbreak*. Obtido em 21 de outubro de 2020, de <https://www.unicef.org/coronavirus/keep-your-child-safe-online-at-home-covid-19>
- United Nations. (agosto de 2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Obtido em 30 de setembro de 2020, de [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Vasconcelos, T. (outubro de 2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber(e)Educar*(12), pp. 109-117. Obtido em 16 de agosto de 2020, de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf)

- Wan, Y. (2020). *Education during COVID-19*. Institute for Democracy and Economic Affairs. Obtido em 25 de setembro de 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/340860261\\_Education\\_during\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/340860261_Education_during_COVID-19)
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (P. M. Seixas, Trad.) Braga: Psiquilibrios Edições.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. Washington, DC: Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1. Fotografias da sala de atividades (EPE)



Figura 29. Visão geral da sala de atividades (I).



Figura 30. Visão geral da sala de atividades (II).



Figura 31. Área dos blocos.



Figura 32. Área da cozinha e do quarto.



Figura 33. Área do computador.



Figura 34. Área dos jogos.



Figura 35. Área da biblioteca.



*Figura 36. Área da escrita.*



*Figura 37. Área da expressão plástica.*



*Figura 38. Área das ciências.*

## Apêndice 2. Fotografias das atividades realizadas no contexto de EPE

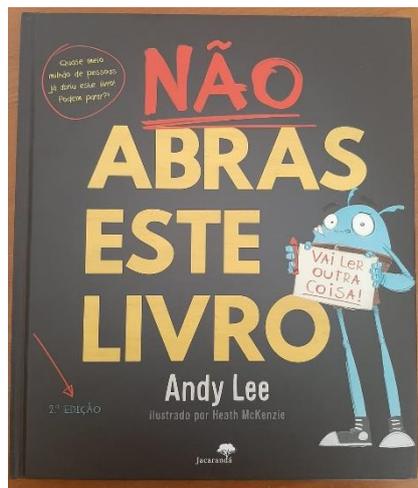


Figura 39. Obra "Não abras este livro" (Lee, 2017).



Figura 40. Eleição de um livro para o momento de leitura.



Figura 41. Elaboração dos cartazes.



Figura 42. Partilha das descobertas sobre os números.



Figura 43. Obra utilizada na promoção da consciência fonológica (Altes, 2016).



Figura 44. Visualização da curta-metragem "Bridge".



Figura 45. Leitura da obra "Cá em casa somos".



Figura 46. Atividade "Cá na sala somos...".



Figura 47. Atividade "Eu sou...".



Figura 48. Jogos cooperativos após a leitura da obra "As mãos não são para bater".



Figura 49. Elaboração de uma receita.



Figura 50. Calendário do advento da amizade.



Figura 51. Conversa sobre a origem dos números.



Figura 52. Avaliação e divulgação do projeto.

### Apêndice 3. Entrevista realizada à educadora cooperante.

Tabela 5. Respostas da entrevista realizada à educadora cooperante.

<p><b>Grupo de crianças e ação pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Que tipo de planeamento utiliza para planificar as suas atividades?</b> Parto da observação das crianças e faço um planeamento mensal muito geral, também baseado nas experiências chave. Tento dedicar um dia a cada área e ir articulando com o trabalho em grande e pequeno grupo.</li> <li>• <b>Como vê a sua relação com as crianças?</b> Conheço-as muito bem... Antes de elas fazerem alguma coisa, já eu sei no que é que elas estão a pensar. Existe muito afeto. O que também me leva a pensar se devo retirar uma parte desse afeto porque para o ano no 1º ciclo não o têm.</li> <li>• <b>De que forma é que as famílias são incluídas na vida escolar das crianças?</b> São muito convidadas a participar. Nas reuniões reforço sempre que podem vir à sala fazer alguma coisa e nas festas também estão presentes.</li> <li>• <b>De uma forma geral, quais considera serem os pontos fortes do grupo de crianças?</b> É um grupo que está sempre disposto a trabalhar. Também são um grupo muito unido, não no sentido em que não há conflitos, porque há, mas porque não excluem ninguém.</li> <li>• <b>E as maiores dificuldades?</b> Não conseguem prestar atenção a algo durante algum tempo seguido. No tempo de grande grupo isso nota-se muito.</li> <li>• <b>Qual o tipo de atividade ou área pela qual as crianças demonstram mais interesse?</b> Sem dúvida o faz de conta.. a área da cozinha e do quarto. Também aderem muito bem a atividades de expressão motora.</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento do projeto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quais eram as suas expectativas em relação ao projeto?</b> Muito boas e não fiquei desiludida.</li> <li>• <b>No geral, como considera que correu todo o desenvolvimento do projeto? Foi ao encontro das necessidades do grupo?</b> Sim, foi ao encontro dos interesses deles e das suas curiosidades, por isso sim.</li> <li>• <b>Que aspetos considera que poderiam ser melhorados?</b> Devíamos ter tido mais tempo, mas às vezes é difícil.</li> <li>• <b>Considera que as atividades desenvolvidas ajudaram a trabalhar alguma das fragilidades do grupo?</b> Sim, sem dúvida, principalmente na gestão de conflitos. Agora já conseguem olhar e pensar um pouco mais no outro antes de se magoarem.</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento de competências pessoais e sociais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Qual considera ser o papel do educador neste ponto?</b> Temos de ser facilitadoras desse processo de desenvolvimento. Temos de promover oportunidades de interação. Além disto, também somos um exemplo para eles, por isso é um papel fulcral. Temos de aprender a respeitar o espaço e o tempo deles, mas também incentivar a que evoluam.</li> <li>• <b>Que estratégias utiliza no dia a dia com as crianças para promover</b></li> </ul>

	<p><b>o desenvolvimento destas competências?</b></p> <p>Pequenas coisas no dia a dia fazem a diferença.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Considera que ao longo do estágio este ponto foi bem trabalhado? O que faltou?</b></li> </ul> <p>O que pensa acerca das atividades desenvolvidas neste âmbito</p>
<p><b>Prestação da estagiária e relação com as crianças</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De uma forma geral, como caracteriza a prestação da estagiária ao longo do estágio?</b></li> </ul> <p>Sempre te disse, gostei muito da prestação e acho que vais ser uma boa educadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Como avalia as atitudes/reações da estagiária em momentos de gestão de conflitos?</b></li> </ul> <p>Muitas vezes estiveste melhor do que eu, conseguiste manter a calma e tentar sempre conversar com as crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Como caracteriza a relação entre a estagiária e as crianças da sala?</b></li> </ul> <p>Excelente, sabia dar carinho quando era preciso mas também manter uma excelente postura de profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Que aspetos podem ser melhorados?</b></li> </ul> <p>Talvez ter uma mão mais firme perante o grupo.</p>

## Apêndice 4. Planificação: leitura do livro *Cá em casa somos*

Tabela 6. Planificação: leitura do livro *Cá em casa somos*.

<b>Descrição da atividade:</b> Exploração da obra <i>Cá em casa somos</i> de Isabel Minhós Martins com o apoio de um cartaz representativo do corpo humano. Ao longo da atividade, deve ser realçada a importância dos números presentes na história. <b>Data:</b> 5 novembro 2019					
<b>Conteúdos / Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Tempo / Espaço</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Ouvir atentamente uma história;</p> <p>Analisar as ilustrações da obra;</p> <p>Utilizar os termos “mais do que” e “menos do que”</p> <p>Reconhecer numerais escritos;</p> <p>Identificar partes e órgãos do corpo humano;</p>	<p>As crianças ouvem e participam na leitura da obra;</p> <p>Participam na exploração da história;</p> <p>Associam os órgãos e as partes do corpo que aparecem na história com as suas próprias e com as que aparecem representadas no cartaz</p> <p>Identificam algumas partes e órgãos do corpo humano;</p> <p>Compreendem o raciocínio matemático inerente à história;</p>	Grande grupo	15 min/ Sala de Atividades	<p>Obra <i>Cá em casa somos</i> de Isabel Minhós Martins.</p> <p>Cartaz representativo do corpo humano.</p>	<p>Respostas às questões colocadas acerca da história;</p> <p>Utilização dos termos “mais do que” e “menos do que”;</p> <p>Comparação de quantidades;</p> <p>Reconhecimento dos numerais escritos;</p> <p>Identificação de partes e órgãos do corpo humano;</p>

## Apêndice 5. Planificação: “Cá na sala somos...”

Tabela 7. Planificação: “Cá na sala somos...”.

<b>Descrição da atividade:</b> Após a exploração da obra <i>Cá em casa somos</i> , adaptação para “cá na sala somos”, através da representação do corpo humano com materiais recicláveis e da identificação da quantidade de cada parte do corpo existente na sala.					
<b>Data:</b> 6 novembro 2019					
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Tempo / Espaço</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Identificar de diferentes partes do corpo humano;</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</p> <p>Explorar materiais para a realização de produções plásticas;</p> <p>Trabalhar colaborativamente;</p> <p>Identificar diferentes quantidades;</p> <p>Expressar ideias e opiniões;</p> <p>Representar quantidades;</p> <p>Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</p> <p>Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;</p>	<p>Cada grupo de crianças constrói uma parte do corpo humano (cabeça, tronco e membros) com os materiais à disposição;</p> <p>As crianças juntam as representações realizadas, de forma a formar uma figura humana;</p> <p>Atribuem um nome à figura humana realizada;</p> <p>Exploram as quantidades de cada parte do corpo existentes na sala, tal como é feito na obra lida;</p> <p>Constroem cartões com o desenho da parte do corpo e o registo da quantidade;</p> <p>Penduram cada cartão na construção realizada, na parte do corpo correspondente.</p>	<p>Pequeno grupo (Representação das partes do corpo)</p> <p>Individual (Construção dos cartões)</p>	<p>1 hora (dividida em períodos de trabalho mais pequenos)</p> <p>/</p> <p>Sala de Atividades</p>	<p>Obra <i>Cá em casa somos</i>;</p> <p>Cartaz representativo do corpo humano;</p> <p>Materiais recicláveis (caixas de ovos, pacotes de leite, rolhas, tampas, etc.);</p> <p>Cola;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cartolina/papéis coloridos;</p> <p>Materiais de escrita;</p> <p>Materiais de pintura;</p> <p>Lã/Fio;</p>	<p>Identificação de diferentes partes do corpo humano;</p> <p>Forma de utilização dos materiais disponíveis na produção plástica realizada;</p> <p>Representação de quantidades;</p> <p>Capacidade de realizar trabalho colaborativo</p> <p>Comunicação de ideias e opiniões;</p> <p>Capacidade de ouvir e respeitar as ideias e opiniões de outras crianças;</p>

## Apêndice 6. Planificação: “Eu sou...”

Tabela 8. Planificação: “Eu sou...”.

<b>Descrição da atividade:</b> “Eu sou...”					
Medição da altura e comprimento de várias partes do corpo através da utilização de diversos materiais (medidas não padronizadas) e registo das medições.					
<b>Data:</b> 19 novembro 2019					
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Organizaçã o do grupo</b>	<b>Tempo / Espaço</b>	<b>Materiai s</b>	<b>Avaliação</b>
Cooperar com outros no processo de aprendizagem;  Trabalhar colaborativamente;  Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano  Explorar diversas formas alternativas para medir;	As crianças organizam-se em pares; Escolhem o material a usar para medir a altura da outra criança; Efetuem a medição e registam-na na folha de registo; Efetuem outras medições (exemplo: tamanho da mão; comprimento da perna; comprimento do braço, etc.).	Pares	25 minutos  /  Sala de Atividades	Folha de registo (apêndice 13)  Folhas A4;  Canetas de feltro;  Contas de madeira;	Capacidade de partilhar e debater ideias;  Capacidade de trabalhar cooperativamente com o outro;  Exploração e escolha dos materiais para a medição;  Medição das diferentes partes do corpo;  Registo das medições.

## Apêndice 7. Planificação: “Como lidar com as minhas emoções?”

Tabela 9. Planificação: “Como lidar com as minhas emoções?”.

<b>Descrição da atividade:</b> “Como lidar com as minhas emoções?” Construção da roda das emoções.			
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Desenvolver mecanismos de gestão emocional;</p> <p>Identificar e gerir emoções e sentimentos;</p> <p>Desenvolver a autoconsciência e autoconhecimento emocional.</p>	<p>Os alunos seguem as instruções da ficha de apoio para a construção da roda das emoções;</p> <p>Constroem a sua própria roda das emoções, de acordo com os seus gostos e ideias;</p> <p>Recorrem ao material que construíram para gerir as suas emoções ao longo do período de confinamento;</p>	<p>Ficha de apoio (Apêndice 14);</p> <p>Cartolinas / folhas de papel;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Material de pintura;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola.</p>	<p>Produções feitas pelos alunos</p>

## Apêndice 8. Planificação: Visualização da curta-metragem *Bridge* (EPE)

Tabela 10. Planificação: Visualização da curta-metragem *Bridge* (EPE).

<b>Descrição da atividade:</b> Visualização da curta-metragem <i>Bridge</i> e reflexão acerca da mesma					
Levantamento de ideias acerca de ações que possam melhorar as relações das crianças e registo dessas mesmas ações.					
<b>Data:</b> 20 novembro 2019					
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Tempo / Espaço</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Compreender a mensagem inerente ao vídeo visualizado;</p> <p>Expressar a sua opinião e leitura crítica acerca do vídeo visualizado;</p> <p>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</p> <p>Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo;</p> <p>Representar personagens e situações;</p>	<p>As crianças visionam a curta-metragem <i>Bridge</i>;</p> <p>Refletem e fazem comentários acerca da curta-metragem;</p> <p>Relacionam a situação retratada com acontecimentos do seu quotidiano;</p> <p>Sugerem ideias de ações que podem melhorar as relações entre elas;</p> <p>Representam diferentes situações de conflito e a forma como agiriam.</p>	Pequeno grupo	<p>40 minutos</p> <p>/</p> <p>Sala de Atividades</p>	<p>Curta-metragem <i>Bridge</i>;</p> <p>Computador;</p> <p>Folhas para registo;</p>	<p>Compreensão da mensagem presente no vídeo;</p> <p>Capacidade de exprimir uma opinião acerca do vídeo;</p> <p>Reconhecimento de situações diárias similares à visualizada no vídeo;</p> <p>Sugestão de ideias para tornar mais positivas as relações com o outro;</p> <p>Capacidade de representar uma situação;</p>

## Apêndice 9. Planificação: Visualização da curta-metragem *Bridge* (1º CEB)

Tabela 11. Planificação: Visualização da curta-metragem *Bridge* (1º CEB).

<p><b>Descrição da atividade:</b> Visionamento da curta-metragem <i>Bridge</i> e reflexão acerca da mesma;  <b>Data:</b> 8 maio 2020</p>			
Conteúdos/ Objetivos	Experiências de aprendizagem	Materiais	Avaliação
<p>Compreender a mensagem inerente ao vídeo visualizado;</p> <p>Expressar a sua opinião acerca do vídeo visualizado;</p> <p>Valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;</p> <p>Compreender a importância do respeito pelo outro e do diálogo;</p> <p>Refletir sobre a resolução de conflitos do quotidiano;</p> <p>Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo;</p>	<p>Os alunos visionam a curta-metragem <i>Bridge</i>;</p> <p>Relacionam a situação retratada com acontecimentos do seu quotidiano;</p> <p>Sugerem ideias de ações que podem melhorar as relações entre elas;</p>	<p>Curta-metragem <i>Bridge</i> (vídeo);</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Caderno.</p>	<p>Registo das ideias dos alunos sobre a resolução de conflitos (figura 23 e 24).</p>

## Apêndice 10. Planificação: *As mãos não são para bater* de Martine Agassi e realização de jogos cooperativos

Tabela 12. Planificação: *As mãos não são para bater* de Martine Agassi e realização de jogos cooperativos.

<b>Descrição da atividade:</b> <u>Leitura e exploração do livro <i>As mãos não são para bater</i> de Martine Agassi e realização de jogos cooperativos</u>					
<p>A atividade é composta por dois momentos: Primeiramente, deverá existir uma exploração da obra <i>As mãos não são para bater</i>, na qual o educador deve fomentar a reflexão acerca da importância de “não bater”. De seguida, devem ser realizados dois jogos cooperativos: o primeiro, no qual as crianças, a pares e tendo disponível apenas uma mão de cada membro do par, devem colocar as peças de lego encaixadas da mesma forma que o modelo apresentado. E o segundo, em que as crianças devem formar um círculo de mãos dadas e passar um arco por todos os participantes, sem que larguem as mãos.</p> <p><b>Data:</b> 26 novembro 2019</p>					
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Organização do grupo</b>	<b>Tempo / Espaço</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Ouvir atentamente uma história;</p> <p>Analisar as ilustrações da obra;</p> <p>Compreender a mensagem transmitida na história ouvida;</p> <p>Partilhar ideias e opiniões acerca da história explorada;</p> <p>Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;</p>	<p>As crianças ouvem e participam na leitura da obra;</p> <p>Participam na exploração da história;</p> <p>Indicam situações onde as mãos possam ser utilizadas de forma positiva;</p> <p>Participam em jogos, nos quais trabalham em equipa para atingir um objetivo final.</p>	<p>Leitura da obra: Grande grupo</p> <p>Jogo: Pares</p>	<p>40 minutos / Sala de Atividades</p>	<p>Obra <i>As mãos não são para bater</i> de Martine Agassi</p> <p>Peças de lego</p>	<p>Respostas às questões colocadas acerca da história;</p> <p>Comentários e opiniões acerca da mensagem transmitida na obra;</p> <p>Cumprimento das regras do jogo;</p> <p>Capacidade de cooperação ao longo do jogo;</p>

## Apêndice 11. Planificação: eleição de um livro para o momento de leitura

Tabela 13. Planificação: eleição de um livro para o momento de leitura.

<b>Descrição da atividade:</b> <u>Eleição de um livro</u>					
<p>O educador dinamiza um momento em grande grupo, no qual apresenta às crianças quatro livros diferentes, explicando que naquele dia apenas pode ser lido um. De seguida, pergunta às crianças sobre como é que elas acham que poderia ser escolhido apenas um livro, introduzindo os conceitos de “voto” e “eleição”. Posteriormente, convida cada criança a votar no livro que quer, de forma a preencher a tabela com todos os votos. Por fim, com o auxílio das crianças, o educador constrói o gráfico de barras com a informação da tabela e explora o mesmo com as crianças, levando-as a analisar e a interpretar os resultados.</p> <p><b>Data:</b> 15 outubro 2019</p>					
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Organi- zação do grupo</b>	<b>Tempo /Espa- ço</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
<p>Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</p> <p>Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc.).</p> <p>Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.</p>	<p>As crianças compreendem o conceito de voto e de eleição;</p> <p>Visualizam uma tabela e compreendem a utilidade da mesma na votação;</p> <p>Percebem que apenas podem votar num único livro dos quatro possíveis;</p> <p>Colocam uma peça de lego junto ao livro no qual querem votar;</p> <p>Compreendem que por cada voto, é feito um risco na tabela;</p> <p>Colaboram na construção do gráfico de barras, com base nos registos da tabela;</p> <p>Compreendem que no gráfico serão representados os dados constantes na tabela;</p> <p>Recorrem ao gráfico para responder às questões colocadas;</p> <p>Compreendem que o livro a ser lido é aquele que teve maior número de votos;</p> <p>Participam na exploração e na leitura do livro.</p>	Grande grupo	1 hora/ Sala de Atividades	<p>Livro <i>O meu amigo extraterrestre</i> de Rocio Bonilla; Livro <i>Histórias de encantar</i>, Livro <i>O livro das oito histórias</i> (Vários autores); Livro <i>A baleia</i> de Benjie Davies; Quadro magnético; Marcadores; Modelo de tabela plastificado; Peças de lego.</p>	<p>Compreensão dos conceitos: voto; eleição; tabela; gráfico;</p> <p>Participação na organização da informação recolhida;</p> <p>Capacidade de compreender que o tratamento apresentar é uma forma de descrever uma realidade</p> <p>Capacidade de retirar informações através da análise da tabela e do gráfico;</p> <p>Respostas às questões acerca do gráfico de barras;</p>

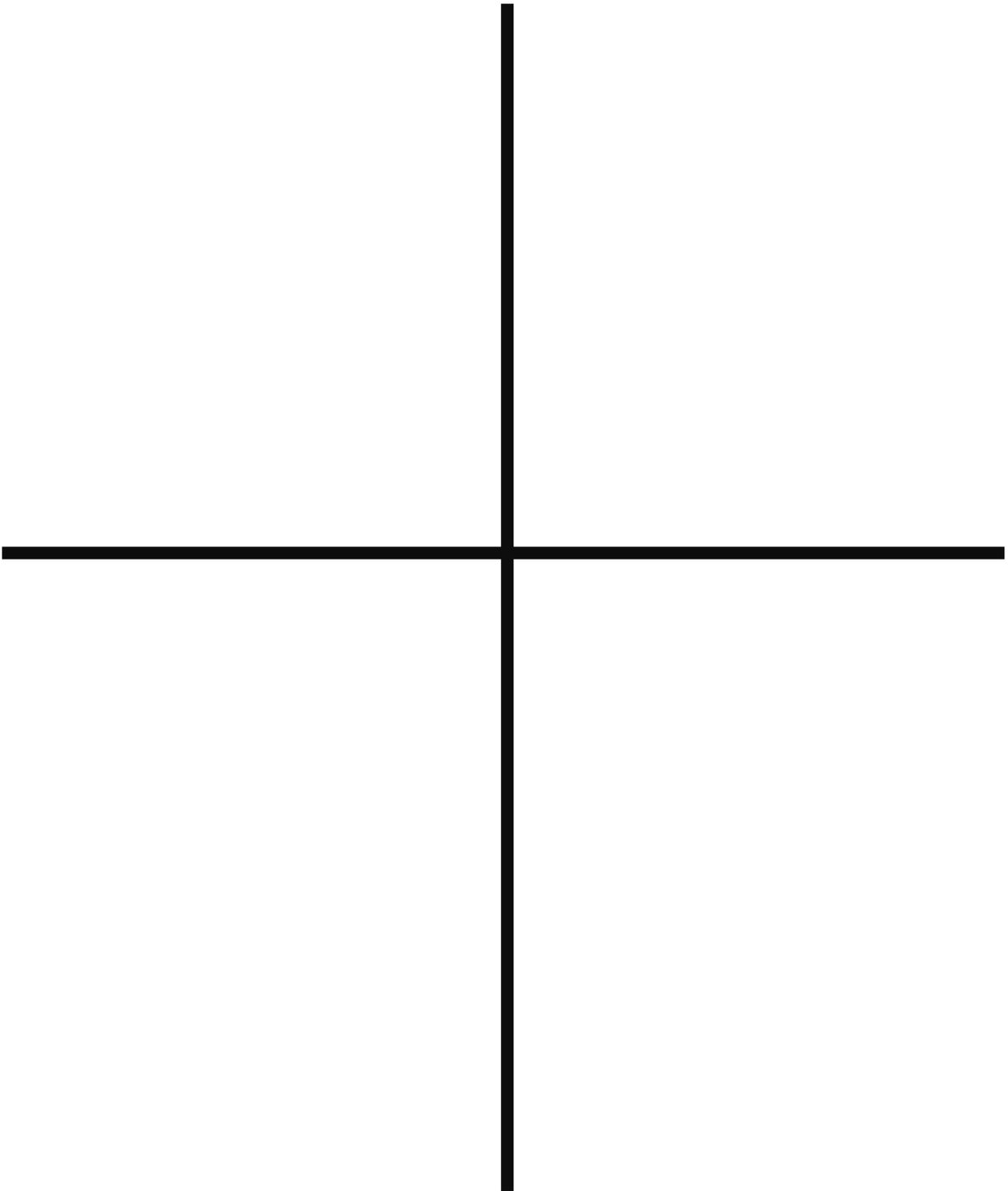
## Apêndice 12. Planificação: “Vamos ajudar o Tomé!”

Tabela 14. Planificação: “Vamos ajudar o Tomé!”.

<b>Descrição da atividade:</b> “Vamos ajudar o Tomé!” - Elaboração de uma ficha relacionada com o relacionamento interpessoal – Reflexão sobre uma questão moral <b>Data:</b> 22 de junho de 2020			
<b>Conteúdos/ Objetivos</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
Compreender o problema colocado e demonstrar empatia;  Apontar soluções para o problema apresentado;  Refletir sobre uma situação problemática.	Os alunos compreendem o problema que lhes é apresentado;  Os alunos compreendem que é uma situação negativa e refletem sobre a mesma;  Os alunos expressam o que fariam perante a situação apresentada.	Ficha (Apêndice 15); Material de escrita.	Respostas dadas pelos alunos à questão colocada

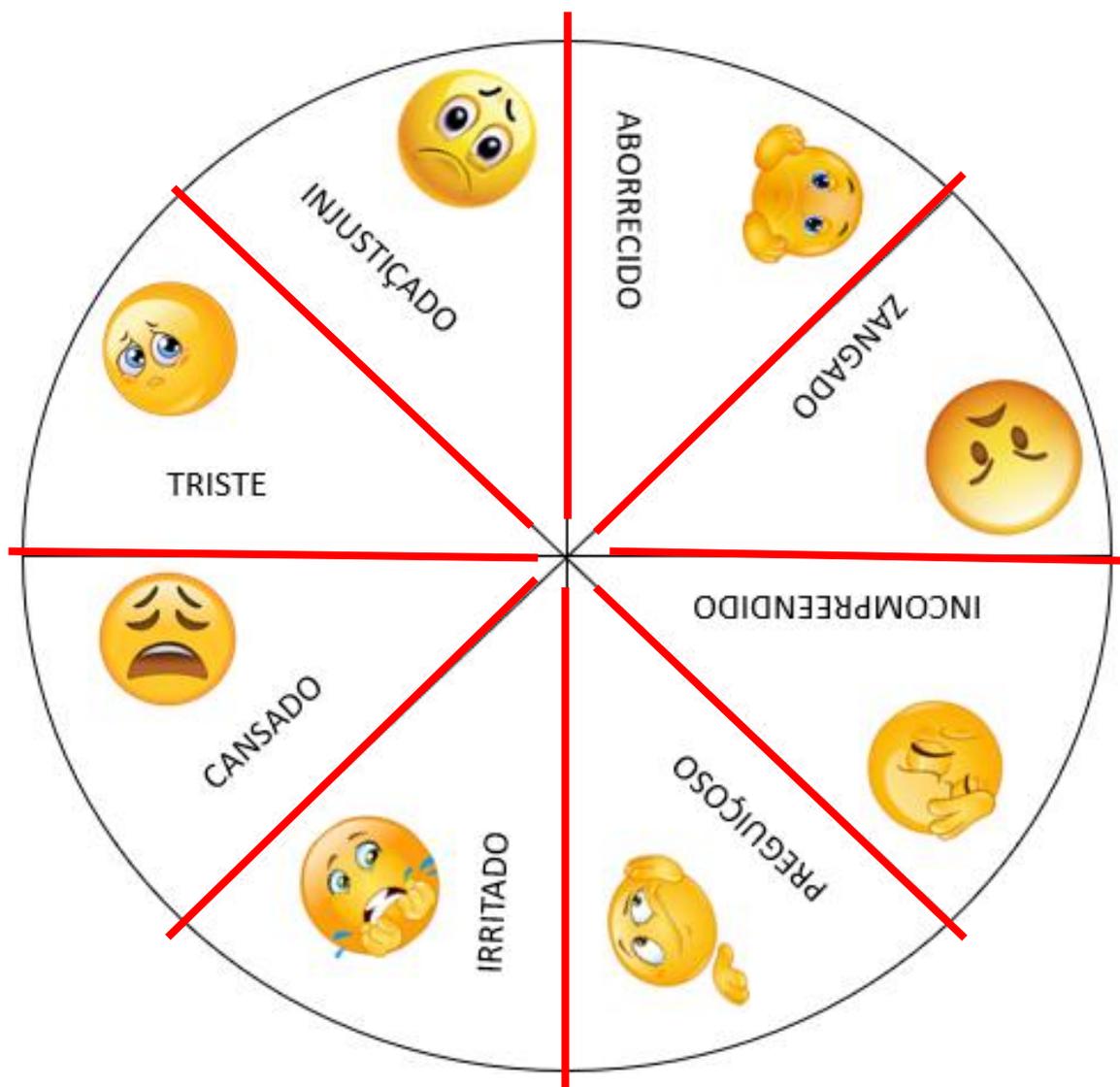
**Apêndice 13. Folha de registo utilizada na atividade “Eu sou...”**

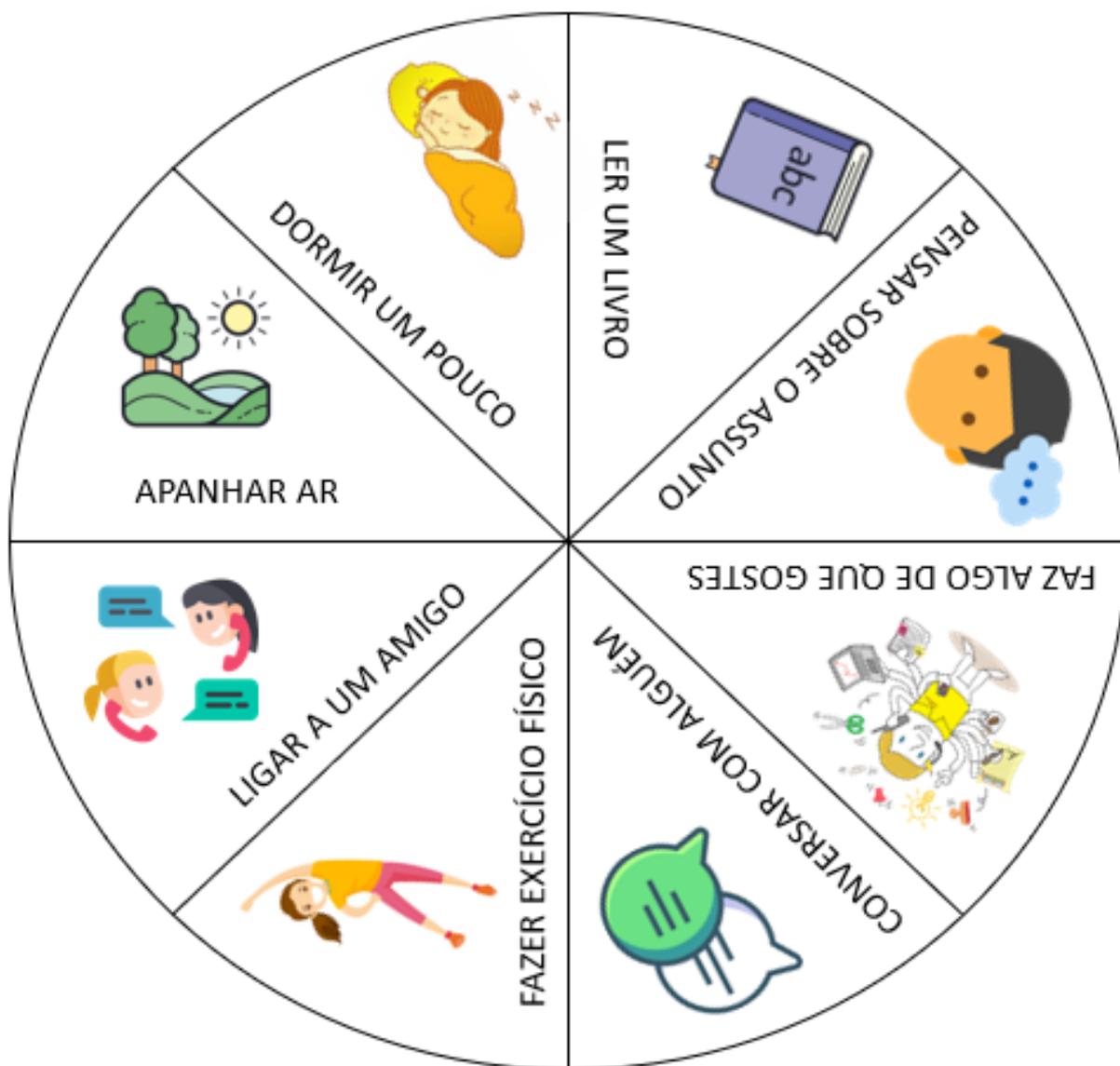
# **EU SOU...**



## Apêndice 14. Guião da atividade “Como lidar com as minhas emoções?”

Para construir a roda das emoções, vamos precisar de dois círculos divididos em oito partes iguais. Podes imprimir e recortar estes apresentados abaixo ou construir os teus próprios círculos, que de certeza será muito mais engraçado! Depois teres um círculo com várias emoções representadas e outro com coisas que podes fazer para superar essas emoções/sentimentos, tens de cortar cada uma das linhas quase até ao centro do círculo (como representado a vermelho na primeira imagem). Mas sem cortares o círculo ao meio!





Agora que já tens os dois círculos, une-os ao centro, de forma a que ambos possam girar autonomamente, colocando o primeiro por cima e o segundo em baixo. Assim, sempre que precisares de uma ajuda para perceber aquilo que sentes e o que podes fazer, recorre a esta Roda das Emoções! Escolhe a emoção que mais se aproxima daquilo que estás a sentir e vê qual a sugestão que está escondida por baixo da mesma!



## Apêndice 16. Proposta de atividade para as férias da Páscoa

Escolher um livro ou um texto (pode ser do manual) e lê em voz alta para a tua família.	Abrir um jornal ou uma revista e procurar e registar cinco palavras que não saiba o significado. Procurar o significado no dicionário e, se não encontrar, pedir ajuda a alguém mais velho.	Jogar ao jogo do stop com alguém da minha família.	Escrever uma pequena carta a uma pessoa da minha família a dizer o quanto gosto dela e deixar que ela a descubra!	Descobrir a história do local onde vivo! Procurar na Internet ou perguntar a um familiar.	Ajudar a arrumar e limpar a casa.
Fazer um desenho para colocar na parede!	Colocar uma música e dançar sem parar!	Descobrir a diferença de idades dos vários membros da minha família. Fazer as contas!	Jogar um jogo com algum familiar.	Construir algo com materiais reciclados (garrafas, pacotes, caixas, tampas, o que quiser!)	Arranjar duas meias e fazer um teatro de fantoches para a família.
Pedir a alguém que me ensine a fazer uma receita e ajudar na confeção da mesma.	Ensinar uma canção que conheça a alguém da família.	Ajudar a escrever a lista de compras do supermercado.	Escrever e desenhar um bonito cartaz com uma mensagem positiva!	Arrumar e organizar o quarto.	Construir e decorar uma máscara com cartolina, jornal ou cartão!
Deixar notas pela casa a explicar como se pode poupar água.	A partir da minha idade, experimentar contar quanto meses, semanas, dias e horas tenho de vida!	Abrir um jornal ou revista, recortar cinco imagens e construir uma história onde essas imagens sejam personagens!	Construir um instrumento musical a partir de um material reciclável.	Ler um texto à minha escolha e escrever três perguntas sobre o mesmo para depois responder.	Fazer um pouco de exercício físico!

## Apêndice 17. “Vou melhorar a minha narrativa!”

### Vou melhorar a minha narrativa!

Antes de começares a escrever a tua narrativa sobre o teu dia da criança, preenche a tabela seguinte, de forma a planeares aquilo que vais escrever. Vais ver que quando planeamos antes de escrever, as nossas composições ficam bastante melhores, pois assim temos a certeza de que não nos vamos esquecer de nada daquilo que queremos dizer. Podes escrever nesta folha ou no teu próprio caderno!

PLANIFICAÇÃO DA NARRATIVA	
Onde?	
Quando?	
Com quem?	
O que aconteceu?	
Conclusão?	

Depois de escreveres a tua narrativa com base na planificação que fizeste, olha para a tabela seguinte e faz uma revisão do texto que escreveste. Um excelente truque para que os nossos textos fiquem bem escritos e sem erros é revê-los depois de escrever. É muito importante voltar a ler o texto no fim, pois vai ajudar-nos a reparar nos erros que escrevemos ou a perceber se falta algo que queríamos dizer. Experimenta preencher esta tabela e vê como podes melhorar a tua narrativa!

<b>Faz a avaliação do texto que escreveste</b>			
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Tive dificuldades</b>
Preenchi todo o plano da narrativa.			
Contei o que aconteceu no meu dia.			
Comecei as frases com letra maiúscula.			
Fiz parágrafos.			
Utilizei sinais de pontuação nas frases.			
Utilizei acentos nas palavras.			
Escrevi as palavras sem erros.			
Utilizei adjetivos para descrever o meu dia.			
A minha composição faz sentido.			
Sequenciei corretamente todos os acontecimentos da narrativa.			
Que aspetos achas que poderiam ser melhorados?			

Depois de perceberes o que poderia ser melhorado na tua narrativa, altera-a e volta a ler. Rer o nosso texto nunca é demais!

## Apêndice 18. Exemplos de resultados da atividade “Visualização da curta-metragem *Bridge*”

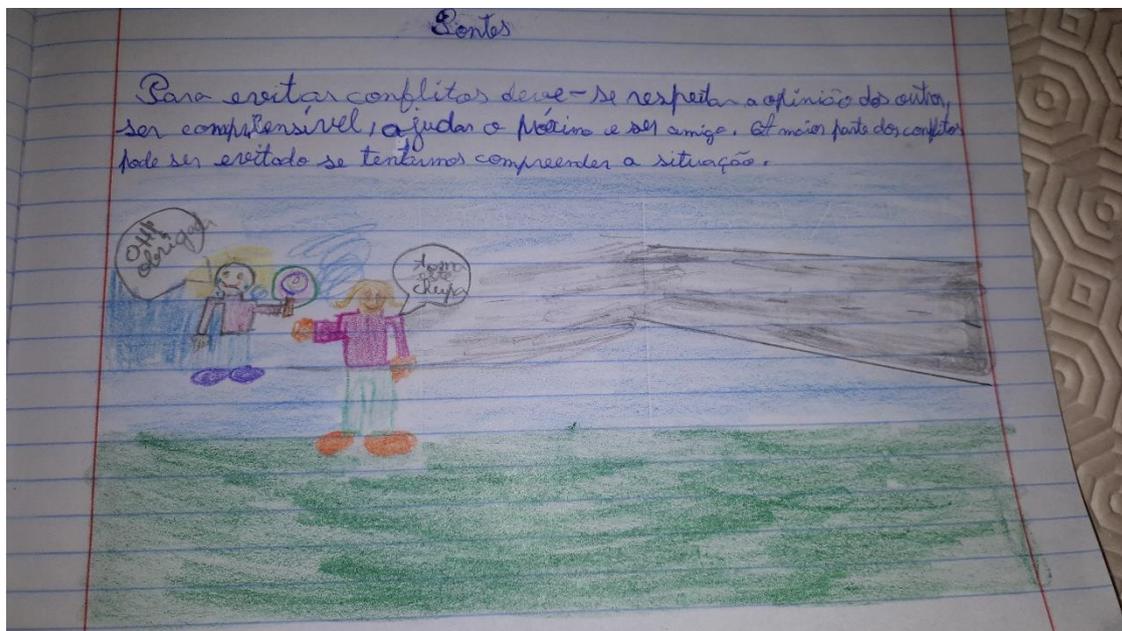


Figura 53. Exemplo de trabalho elaborado por uma aluna em resposta à proposta de visualização da curta-metragem *Bridge*.



Figura 54. Exemplo de trabalho elaborado por uma aluna em resposta à proposta de visualização da curta-metragem *Bridge*.

O vovô e o abe não tiveram a atitude correta porque um podia ter ido para trás e o outro passando. Eles poderiam ter ajudado os pequeninos a passar.

O velho e o garçom trabalharam em equipe e foram ao outro lado mas foram maus para o vovô e o abe.

Figura 55. Exemplo de trabalho elaborado por um aluno em resposta à proposta de visualização da curta-metragem Bridge.

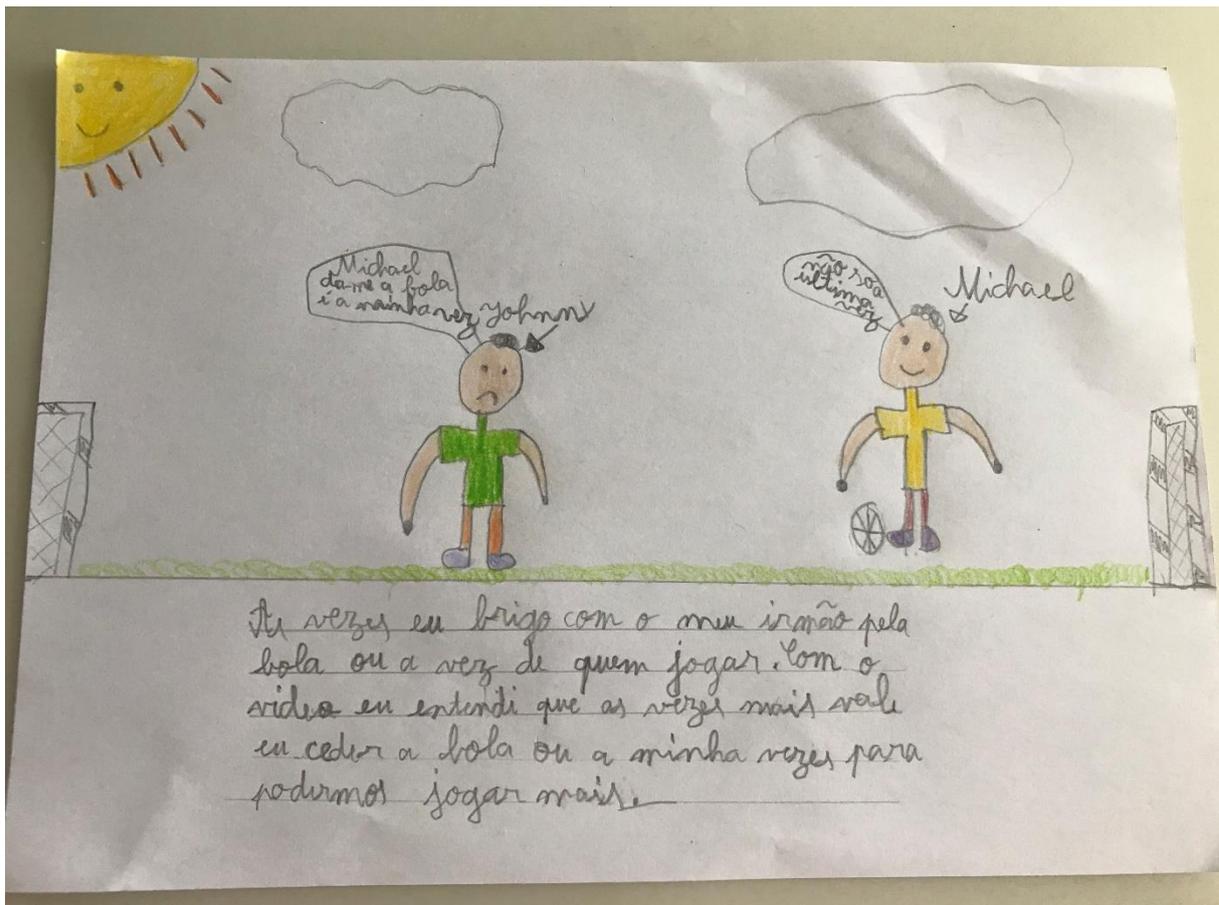


Figura 56. Exemplo de trabalho elaborado por um aluno em resposta à proposta de visualização da curta-metragem Bridge.

## Apêndice 19. Exemplos de resultados da atividade “Vamos ajudar o Tomé!”

### Vamos ajudar o Tomé!

O Tomé tem 8 anos e adorava saber andar de bicicleta. Ele já tentou várias vezes mas acaba sempre por cair, chegando até a achar que é o único menino do mundo que não é capaz de andar de bicicleta. Sempre que os amigos o convidam para ir dar um passeio com as bicicletas, o Tomé fica cheio de vergonha e inventa uma desculpa para não ir. Ele acha que todos se vão rir dele por não ser capaz de andar. O Tomé diz que vai ser sempre o pior do grupo a andar de bicicleta e que nunca vai conseguir mudar e ser tão bom como os seus colegas.



Caso o Tomé fosse teu amigo, o que lhe dirias para o ajudar a mudar a sua forma de pensar? E o que farias para ajudar o Tomé a ser mais confiante?

Sempre que convido o Tomé para vir andar de bicicleta ele nunca vem, de certeza que há algum problema com ele, será que ele não sabe andar de bicicleta, amanhã vou falar com ele para ver se o posso ajudar.

De manhã bem cedinho, fomos para o campo de futebol para andar bicicleta, e falei com o Tomé pois vi que ele estava nervoso e então contei-lhe que eu também estava nervoso no início e que até cheguei a cair algumas vezes, mas por fim, **consegui** andar sozinho de bicicleta por isso eu vou-te ajudar como me fizeram a mim.

Passado algum tempo o Tomé já estava a ficar mais confiante e com a minha ajuda conseguiu aprender a andar de bicicleta.

Agora todos os fins-de-semana vamos dar uma volta pela rua e ele está muito contente.

Figura 57. Exemplos de resultados da atividade “Vamos ajudar o Tomé!” (I).

Nome: \_\_\_\_\_

Data: 12-06-2020

### Vamos ajudar o Tomé!

O Tomé tem 8 anos e adorava saber andar de bicicleta. Ele já tentou várias vezes mas acaba sempre por cair, chegando até a achar que é o único menino do mundo que não é capaz de andar de bicicleta. Sempre que os amigos o convidam para ir dar um passeio com as bicicletas, o Tomé fica cheio de vergonha e inventa uma desculpa para não ir. Ele acha que todos se vão rir dele por não ser capaz de andar. O Tomé diz que vai ser sempre o pior do grupo a andar de bicicleta e que nunca vai conseguir mudar e ser tão bom como os seus colegas.



Caso o Tomé fosse teu amigo, o que lhe dirias para o ajudar a mudar a sua forma de pensar? E o que farias para ajudar o Tomé a ser mais confiante?

Se eu fosse amigo do Tomé

Se o Tomé fosse meu amigo, eu tentaria ajudá-lo a perder o seu medo.

Primeiro, convidava-o a andar de bicicleta comigo e, assim que ele recusasse, dizia-lhe para não ter medo e que ninguém nasce com medo.

De seguida, oferecia-me para o ajudar a aprender a andar de bicicleta, pois lembrei-me de quando aprendi a andar. Especialmente, usi rodas de lado, depois passei a andar sem elas, equilibrando-me com a ajuda de alguém. Por isso, eu ajudaria o Tomé a conseguir o equilíbrio necessário e assim ele se tornaria mais confiante.

Caso o Tomé caísse em alguma das suas tentativas, eu reconfortá-lo-ia, dizendo-lhe que eu também caí algumas vezes.

Figura 58. Exemplos de resultados da atividade "Vamos ajudar o Tomé!" (II).

Nome: \_\_\_\_\_

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

22/07/2020

### Vamos ajudar o Tomé!

O Tomé tem 8 anos e adorava saber andar de bicicleta. Ele já tentou várias vezes mas acaba sempre por cair, chegando até a achar que é o único menino do mundo que não é capaz de andar de bicicleta. Sempre que os amigos o convidam para ir dar um passeio com as bicicletas, o Tomé fica cheio de vergonha e inventa uma desculpa para não ir. Ele acha que todos se vão rir dele por não ser capaz de andar. O Tomé diz que vai ser sempre o pior do grupo a andar de bicicleta e que nunca vai conseguir mudar e ser tão bom como os seus colegas.



Caso o Tomé fosse teu amigo, o que lhe dirias para o ajudar a mudar a sua forma de pensar? E o que farias para ajudar o Tomé a ser mais confiante?

Caso o Tomé fosse meu amigo, eu diria que ninguém nasce sabendo andar de bicicleta e que ele não precisaria de um pouco de treino. Também convidaria ele para treinar comigo, pois eu também aprendi a andar a pouco tempo e sei como é. Por fim, tentaria encorajá-lo a não desistir e mesmo que ele não saiba andar de bicicleta, ele sempre seria o meu amigo.

Figura 59. Exemplos de resultados da atividade "Vamos ajudar o Tomé!" (III).

## Apêndice 20. Baralho de cartas “Emoções em jogo”



Figura 60. Exemplo de cartas do baralho "Emoções em jogo". Fonte: <https://positivegrowth.pt/en/product/emocoes-em-jogo/>