



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Educação

O papel do desenvolvimento emocional na resolução de conflitos em contexto de educação pré-escolar

Carina Alexandra Silvestre Isidro

Orientadora

Professora Doutora Cristina Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria José Infante

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Insituto Politécnico de Portalegre (Arguente)

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Dedicatória

À minha família, ao meu namorado e aos meus sogros, pelo apoio incondicional, pelo amor e pela força que sempre me deram.

À minha irmã de coração, que, mesmo sem laços de sangue, ocupa um lugar que é só dela na minha vida.

Aos meus avós, que já não estão cá para testemunhar esta conquista, mas cujo carinho, ensinamentos e presença eterna no meu coração continuam a guiar-me todos os dias.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, pela orientação, disponibilidade constante, rigor científico e pelas palavras que me ajudaram a recentrar e acreditar no meu percurso.

À equipa pedagógica do Centro Infantil Alberto Trindade e à Escola Básica Quinta da Granja, expresse o meu sincero reconhecimento pela forma acolhedora como me receberam e pelos saberes partilhados ao longo do estágio. Um agradecimento muito especial à educadora e à professora cooperante, cuja dedicação, paciência e apoio foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Levo comigo cada conselho, cada momento de partilha e cada oportunidade de aprendizagem.

Às minhas colegas de mestrado, o meu coração cheio. Obrigada por todas as gargalhadas, desafios, cafés salvadores, trabalhos partilhados e pela forma como tornaram este caminho mais leve. Não foram apenas colegas, foram abrigo, força e amizade nos dias bons e nos dias difíceis.

À minha família, pelo amor que me sustenta sempre, ao meu namorado, pelo apoio incondicional e por nunca me deixar duvidar de mim, aos meus sogros, pela presença e carinho constantes, e à minha irmã de coração, que, mesmo sem laços de sangue, ocupa um lugar eterno na minha vida. Este percurso também é vosso.

Resumo

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, teve como principal finalidade analisar o papel do desenvolvimento emocional na mediação e resolução de conflitos entre crianças em idade pré-escolar. Partindo de uma abordagem qualitativa, concretizada através de um modelo de investigação-ação, procurou-se compreender de que forma as competências emocionais, nomeadamente o reconhecimento das emoções, a autorregulação, a empatia e as competências sociais influenciam as interações e a capacidade das crianças para gerir situações de conflito no quotidiano escolar.

O enquadramento teórico baseou-se em autores de referência na área da inteligência emocional e do desenvolvimento socioemocional, articulando estes contributos com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Do ponto de vista metodológico, a adoção da investigação-ação permitiu articular teoria e prática, proporcionando um espaço de reflexão crítica e transformação pedagógica. A triangulação dos dados, mediante a utilização de instrumentos diversos e a escuta de múltiplos sujeitos (educadora e crianças), conferiu validade aos resultados e possibilitou uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenómenos observados. A metodologia adotada revelou-se, portanto, adequada aos objetivos propostos, constituindo uma via fecunda para futuras investigações no campo da educação emocional.

Os resultados permitiram constatar que, após a intervenção, as crianças passaram a utilizar expressões como “sinto-me triste”, “posso brincar contigo?” ou “desculpa”, revelando não só a interiorização de vocabulário emocional, mas também uma crescente capacidade para resolver autonomamente pequenos conflitos do quotidiano. A observação sistemática revelou ainda que as crianças com maior domínio emocional eram mais procuradas pelos pares para cooperar, negociar e partilhar atividades, confirmando a relação entre inteligência emocional e competências sociais.

Conclui-se que a educação emocional, quando integrada de forma intencional e sistemática nas práticas pedagógicas, contribui para a construção de um clima de grupo positivo, para a melhoria das interações sociais e para o desenvolvimento global das crianças.

Palavras-chave

Educação Pré-Escolar; Desenvolvimento Socioemocional; Inteligência Emocional; Resolução de Conflitos;

Abstract

This report was developed within the scope of the Supervised Practice in Preschool Education, aimed primarily to analyse the role of emotional development in mediating and resolving conflicts among preschool children. Using a qualitative approach, implemented through an action-research model, it sought to understand how emotional intelligence, namely emotion recognition, self-regulation, empathy, and social skills, influence children's interactions and ability to manage conflict situations in daily school life.

The theoretical framework was based on reference authors in the field of emotional intelligence and socio-emotional development, articulating these contributions within the Curriculum Guidelines for Preschool Education.

From a methodological point of view, the adoption of action research made it possible to articulate theory and practice, providing a space for critical reflection and pedagogical transformation. The triangulation of data, through the use of diverse instruments and listening to multiple subjects (teacher and children), validated the results and enabled a richer and more contextualised understanding of the observed phenomena. The methodology adopted proved adequate to the proposed objectives, allowing for future research in the field of emotional education.

The results showed that, after the intervention, the children began to use expressions such as "I feel sad," "Can I play with you?" or "Sorry," revealing not only the internalisation of emotional vocabulary, but also a growing ability to autonomously resolve small everyday conflicts. Systematic observation also revealed that children with greater emotional mastery were more sought after by their peers to cooperate, negotiate, and share activities, confirming the relationship between emotional intelligence and social skills.

It is concluded that emotional education, when systematically integrated into pedagogical practices, contributes to building a positive group environment, improving social interactions, and the overall development of children.

Keywords

Preschool Education; Socio-emotional Development; Emotional Intelligence; Conflict Resolution;

Índice

Composição do júri.....	III
Dedicatória	IV
Agradecimentos.....	V
Resumo	VI
Abstract	VIII
Índice.....	X
Índice de figuras	XVI
Índice de tabelas	XVIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XIX
1. Introdução.....	20
Parte I. Contextualização e desenvolvimento da prática supervisionada em educação pré-escolar	23
1. Contextualização da prática supervisionada em educação pré-escolar	24
1.1. Enquadramento da Prática	25
1.2. Contextualização do contexto educativo	25
1.2.1. A instituição.....	25
1.2.2. Caracterização da sala e rotinas diárias	28
1.2.3. Caracterização do grupo.....	35
1.2.4. Equipa pedagógica	36

1.3. Desenvolvimento da prática supervisionada em educação pré-escolar.....	37
1.3.1. Período de observação participante	37
1.3.2. Período de intervenção pedagógica	39
1.3.3. Instrumentos de planificação	40
1.4. Semanas de implementação e reflexões.....	42
1.5. Sínteses reflexivas diárias de intervenção pedagógica	56
1.5.1. Reflexão do dia 25 de novembro de 2024	56
1.5.2. Reflexão do dia 26 de novembro de 2024	57
1.5.3. Reflexão do dia 27 de novembro de 2024	59
1.5.4. Reflexão do dia 28 de novembro de 2024	61
1.5.5. Reflexão semanal	62
1.6. Reflexão global da prática supervisionada em educação pré-escolar.....	63
Parte II. Contextualização e desenvolvimento da prática supervisionada no 1ºciclo do ensino básico	65
1. Contextualização da prática de ensino supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico.....	66
1.1. Enquadramento da prática	66
1.2. Caracterização do contexto educativo.....	67
1.2.1. O agrupamento	67
1.3. O meio envolvente à instituição.....	70

1.3.1. A instituição.....	70
1.3.2. A sala de aula	72
1.3.3. A turma	73
1.4. Organização da prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico	75
1.4.1. Período de observação participante	75
1.4.2. Período de intervenção pedagógica	76
1.4.3. Fundamentos didatológicos	78
1.4.4. Instrumentos de planificação	79
1.4.5. Instrumentos de aprendizagem/guião do aluno	84
1.4.6. Síntese das semanas de intervenção pedagógica.....	86
1.4.7. Unidade didática da segunda semana de implementação.....	88
1.5. Reflexão global da prática de ensino supervisionada em 1º ciclo de ensino básico	118
Parte III. Enquadramento Teórico	120
1. Conceito de inteligência emocional.....	121
1.1. Importância da inteligência emocional na primeira infância	122
1.2. Relação entre inteligência emocional e desenvolvimento cognitivo.....	124
1.3. Desenvolvimento das competências e regulação socioemocional na infância.....	126

1.4.	Estratégias para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças.....	127
2.	Gestão de conflitos em contexto educacional.....	130
2.1.	Definição de conflito no contexto da educação pré-escolar	130
2.2.	O papel do conflito no desenvolvimento socioemocional da criança.....	131
2.3.	O papel do educador na gestão dos conflitos.....	134
2.4.	Abordagens e modelos de resolução de conflitos	136
2.4.1.	Modelo de mediação de conflitos na educação pré-escolar .	136
2.4.2.	Estratégias de comunicação para a resolução de conflitos ..	141
2.4.3.	Desenvolvimento da empatia como ferramenta para a gestão de conflitos.....	142
2.5.	Impacto da resolução de conflitos no clima escolar	144
2.6.	Programas e intervenções para o desenvolvimento da inteligência emocional e gestão de conflitos	146
2.6.1.	Programas internacionais de educação emocional.....	147
2.6.2.	Práticas e intervenções no contexto nacional	148
2.6.3.	Avaliação da efetividade de programas de desenvolvimento emocional.....	149
Parte IV.	Estudo empírico.....	152
1.	Questão de investigação e objetivos	153
2.	Metodologia	153

3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	154
3.1.	Entrevista.....	154
3.2.	Observação participante.....	154
3.3.	Grelha de observação	155
3.4.	Amostra	156
3.5.	Procedimentos éticos	157
3.6.	Análise de dados	157
3.7.	Atividades implementadas.....	158
4.	Tratamento de dados.....	162
4.1.	Grelha de observação	162
4.1.1.	Observação 16/12/2024.....	162
4.1.2.	Observação 07/01/2025.....	165
4.1.3.	Análise da entrevista à educadora.....	170
5.	Considerações finais.....	173
6.	Referências bibliográficas.....	176
	Anexo I – Guião de entrevista	180
	Anexo II – Grelhas de Avaliação	182
	Anexo III - Guião de entrevista	187
	Anexo IV – Transcrição das respostas da educadora cooperante	188
	Anexo V – Consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica	

.....	190
Anexo VI – Elemento integrador da unidade didática.....	192
Anexo VII – Guião do aluno da unidade didática.....	193
Anexo VIII – Guião “A magia das operações” da unidade didática.....	195
Anexo IX –Cartões com desafios matemáticos da unidade didática	197
Anexo X –Manual de matemática da pág. 118 da unidade didática	199
Anexo XI –Manual de matemática da pág. 119 da unidade didática	200

Índice de figuras

Figura 1 – Localização da instituição Centro Infantil Alberto Trindade (retirada do Maps) e fotografia do Centro (retirada do site Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco).....	26
Figura 2 - Espaço exteriores do Centro Infantil Alberto Trindade (fonte: fotografia da autora 2024)	28
Figura 3 – Cantinho da leitura e do tapete (fonte: fotografia da autora 2024)	30
Figura 4 - Cantinho dos Jogos (fonte: fotografia da autora 2024)	31
Figura 5 – Cantinho da casinha (fonte: fotografia da autora 2024).....	32
Figura 6 – Cantinho da garagem (fonte: fotografia da autora 2024).....	33
Figura 7 – Planta da sala de atividades (fonte: fotografia da autora 2024)	34
Figura 8 – Atividades das rotinas diárias (fonte: fotografia da autora 2024).....	35
Figura 9 - Narração da história e atividade das estrelas de Natal (fonte: fotografia da autora 2024)	57
Figura 10 - Decoração do pinheiro de Natal (fonte: fotografia da autora 2024)....	59
Figura 11 - Atividade do pictograma (fonte: fotografia da autora 2024).....	61
Figura 12 - Continuação das atividades do pictograma e estrelas de Natal (fonte: fotografia da autora 2024)	62
Figura 13 – Escola secundária Amato Lusitano (fonte: Arquivo Jornal Reconquista)	68
Figura 14 – Calendário escolar 2024/2025 (fonte: site agrupamento de escolas Amato Lusitano)	70

Figura 15 – Localização da Escola Básica Quinta da Granja (fonte: google Maps)	71
Figura 16 - Sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico (fonte: fotografia da autora 2025)	73
Figura 17 – Capa da planificação	80
Figura 18 – Introdução da unidade didática.....	82
Figura 19 – Mapa conceptual	82
Figura 20 – Guião de aprendizagem do aluno.....	85
Figura 21 – Mapa conceptual	91
Figura 22 - Reconhecimento e Expressão das emoções	163
Figura 23 - Resolução de conflitos - Controlo emocional em situação de conflito	164
Figura 24 - Resolução de conflitos - Competência na Resolução de Conflitos ..	165
Figura 25 - Comportamento Social.....	165
Figura 26- Reconhecimento e expressão das emoções.....	166
Figura 27- Resolução de conflitos - Controlo emocional em situação de conflito	167
Figura 28 - Resolução de conflitos - Competência na resolução de conflitos	168
Figura 29 - Comportamento Social.....	168

Índice de tabelas

Tabela 1 – Horário da prática supervisionada	25
Tabela 2 - Matriz de planificação.....	42
Tabela 3 - Horário da prática supervisionada do primeiro ciclo.....	66
Tabela 4 – Horário da turma.....	75
Tabela 5 – Sequenciação dos conteúdos programáticos	83
Tabela 6 – Roteiros de atividades.....	84
Tabela 7 – Cronograma das unidades didáticas.....	86
Tabela 8- Vantagens e desvantagens de diferentes modelos de mediação de conflitos	140
Tabela 9 - Comparação entre observações.....	169

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CASEL Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

IE Inteligência emocional

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPP Ordem dos Psicólogos Portugueses

PCG Projeto Curricular de Grupo

PE Projeto Educativo

PES Prática de Ensino Supervisionada

PSEPE Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

SCMCB Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco

SEL Social-Emotional Learning

1. Introdução

A presente investigação inscreve-se no âmbito do estágio curricular em Educação Pré-Escolar e propõe-se refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre o papel do desenvolvimento emocional na mediação e resolução de conflitos interpessoais entre crianças em idade pré-escolar. Com base na observação direta e numa sólida fundamentação teórica ancorada na psicologia do desenvolvimento e na educação socioemocional, este estudo procura compreender em que medida as competências emocionais influenciam a forma como as crianças enfrentam, interpretam e resolvem desentendimentos que emergem no decurso das suas interações sociais quotidianas. A temática apresenta-se como particularmente relevante no contexto da ação educativa, dada a sua influência direta na qualidade das relações interpessoais e no bem-estar global das crianças.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente interesse pelo papel das emoções na educação, traduzido na emergência de estudos que reconhecem o desenvolvimento emocional como um eixo estruturante do processo educativo (UNESCO, 2021). A educação de infância, outrora centrada quase exclusivamente no domínio cognitivo, passou a ser compreendida como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral da criança, que inclui, de forma indissociável, as dimensões afetivas, sociais e emocionais. Neste sentido, é crucial compreender que a escola, e, em particular, a Educação Pré-Escolar, constitui um espaço de construção de significados, de vivências afetivas e de desenvolvimento de competências relacionais fundamentais.

A criança, enquanto sujeito de direitos e agente ativo no seu processo de aprendizagem, constrói-se nas relações que estabelece com os outros e com o meio. A afetividade desempenha, nesse contexto, um papel central, pois influencia não só o bem-estar da criança, mas também a forma como ela se envolve com as aprendizagens e como reage aos desafios interpessoais (Laevers, 2005). Os conflitos que emergem nas interações entre crianças não devem ser encarados como perturbações a evitar, mas sim como oportunidades educativas para o

desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como a empatia, a assertividade, o respeito pela diferença e a capacidade de negociação.

Neste contexto, a inteligência emocional (IE) surge como um conceito-chave para compreender os processos de gestão emocional na infância. De acordo com Goleman (1996), a IE refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções próprias e as dos outros, sendo constituída por cinco domínios: autoconhecimento emocional, controlo emocional, automotivação, empatia e habilidades sociais. Já Mayer e Salovey (1997) conceptualizam a inteligência emocional como a capacidade de perceber emoções com precisão, aceder e gerar sentimentos que facilitem o pensamento, compreender emoções e conhecimento emocional e regular emoções para promover crescimento emocional e intelectual. Ambas as abordagens apontam para a importância de desenvolver estas competências desde a infância, dado que estas influenciam diretamente a qualidade das relações interpessoais, o comportamento social e o ajustamento emocional da criança.

Desta forma, considera-se que a promoção intencional e sistemática das competências emocionais na Educação Pré-Escolar pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de resolução de conflitos entre crianças. Parte-se da hipótese de que crianças com maior consciência emocional e melhor capacidade de autorregulação tendem a manifestar comportamentos mais cooperativos e menos agressivos, demonstrando maior empatia e capacidade de diálogo. A construção destas competências requer, no entanto, o apoio ativo dos profissionais de educação, que devem assumir um papel mediador, sensível e responsivo às necessidades emocionais das crianças.

Neste âmbito, torna-se essencial refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas nos contextos educativos. A criação de um ambiente emocionalmente seguro, que favoreça a escuta ativa, a expressão dos sentimentos e o respeito mútuo, constitui um requisito fundamental para a aprendizagem das emoções. Atividades como rodas de conversa, narrar histórias com enfoque emocional, dramatizações e jogos cooperativos, revelam-se estratégias eficazes para fomentar

o desenvolvimento emocional, proporcionando experiências que contribuem para a construção de um clima de grupo harmonioso e positivo (Bisquerria, 2009).

Neste sentido, esta investigação pretende analisar de que forma o desenvolvimento emocional influencia as interações sociais das crianças, particularmente nos episódios de conflito, e explorar a pertinência de integrar de forma sistemática a educação emocional nas práticas pedagógicas diárias. Visa, ainda, oferecer fundamentos teóricos e práticos para que os educadores possam promover intencionalmente o crescimento emocional das crianças, contribuindo para o fortalecimento das suas competências sociais e para o seu bem-estar geral.

Em suma, a valorização do desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar está em consonância com os princípios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), que defendem uma abordagem holística da educação e reconhecem a criança como um ser integral em processo contínuo de desenvolvimento. Promover a educação emocional desde os primeiros anos de vida não é apenas uma estratégia pedagógica eficaz, mas uma exigência ética, que visa a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para o convívio democrático e pacífico em sociedade.

**Parte I. Contextualização e desenvolvimento da
prática supervisionada em educação pré-escolar**

1. Contextualização da prática supervisionada em educação pré-escolar

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) teve lugar no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi realizada num Jardim de Infância (JI) localizado em Castelo Branco, com um grupo diversificado de vinte e cinco crianças. O estágio prolongou-se por treze semanas, decorrendo entre 8 de outubro de 2024 e 16 de janeiro de 2025.

O propósito central da PSEPE consiste no desenvolvimento e consolidação de competências profissionais no âmbito da intervenção educativa em contexto de educação pré-escolar. Para tal, assume particular relevância a observação sistemática das práticas pedagógicas da educadora cooperante, o aprofundamento do conhecimento relativo ao funcionamento da instituição e à sua cultura organizacional, bem como a planificação de experiências de aprendizagem ajustadas à faixa etária em questão (crianças de 3 anos). Estas experiências foram concebidas em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), constituindo um contributo essencial para a promoção do desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

A PSEPE estruturou-se em duas fases complementares. A primeira correspondeu a um período inicial de observação e adaptação, orientado para a compreensão do contexto educativo, das rotinas institucionais e da dinâmica relacional do grupo. A segunda fase, de natureza interventiva, centrou-se na planificação e implementação de propostas pedagógicas ajustadas às necessidades, interesses e características do grupo de crianças, possibilitando o desenvolvimento de uma prática educativa mais intencional, reflexiva e fundamentada.

No que respeita ao enquadramento legal e à documentação associada ao estágio, sublinham-se as folhas de presença, enquanto instrumentos de registo e

validação da assiduidade, e as autorizações parentais referentes à recolha de imagens, indispensáveis para salvaguardar a privacidade das crianças e assegurar o consentimento informado, em conformidade com os princípios éticos e legais em vigor.

1.1. Enquadramento da Prática

A estrutura temporal da prática foi delineada em duas fases distintas: uma etapa inicial dedicada exclusivamente à observação do grupo e, posteriormente, um período de intervenção pedagógica. A organização semanal e o horário definido para a prática possibilitam um acompanhamento contínuo das crianças, bem como a introdução gradual das tarefas relacionadas com a investigação, garantindo uma integração coerente e adequada ao ritmo do grupo. O horário da prática supervisionada encontra-se na tabela 1.

Tabela 1 – Horário da prática supervisionada

Dias da semana	Manhã	Tarde
Segunda-feira	09:30h até 12:30h	14:00h até 16:00h
Terça-feira	09:30h até 12:30h	14:00h até 16:00h
Quarta-feira	09:30h até 12:30h	-
Quinta-feira	09:30h até 12:30h	-

Fonte: autora

1.2. Contextualização do contexto educativo

1.2.1. A instituição

A PSEPE decorreu no Centro Infantil Alberto Trindade, uma valência da Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco (SCMCB). Esta instituição particular

de solidariedade social desenvolve, respostas dirigidas a diferentes públicos, a crianças, famílias e idosos. No âmbito da educação, dispões de três centros infantis: Alberto Trindade, Guardado Moreira e Jaqueline Albert.

O Centro Infantil Alberto Trindade tem como missão promover o desenvolvimento integral da criança, assegurando simultaneamente o apoio social e educativo às famílias da comunidade. Para além das atividades pedagógicas regulares, a instituição oferece um conjunto de atividades extracurriculares diversificadas (música, inglês, ioga, judo e ginástica), que contribuem para o enriquecimento da experiência educativa.

O Centro Infantil Alberto Trindade está localizado no Bairro da Horta D'Alva, encontra-se numa zona residencial tranquila, com boas acessibilidades e transportes públicos (Figura 1). A proximidade ao centro urbano, com recursos como a Biblioteca Municipal, museus e centros culturais, constitui, uma mais-valia, permitindo a dinamização de visitas e atividades que complementam as aprendizagens.



Figura 1 – Localização da instituição Centro Infantil Alberto Trindade

Fonte: retirada do Maps e fotografia do Centro retirada do site Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco

A instituição funciona durante todo o ano, das 07h00 às 19h30, oferecendo também transporte às crianças, sempre que necessário. Estão abertos durante os doze meses do ano sendo que no mês de agosto existe uma rotatividade entre os

três centros infantis. Para além de proporcionar um ambiente seguro, inclusivo e estimulante, a instituição valoriza o respeito, a equidade e a solidariedade, assegurando ainda a deteção precoce de dificuldades e a sua referenciação para os serviços especializados competentes.

Espaço físico

O espaço da instituição divide-se em várias áreas cuidadosamente organizadas para responder às necessidades das diferentes faixas etárias e proporcionar contextos de aprendizagem diversificados. Estes espaços são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, acolhendo atividades pedagógicas que contemplam as áreas previstas nas OCEPE. Assim como referem as OCEPE (2016, p.28), “a organização do ambiente educativo deve ser intencional e flexível, garantindo simultaneamente segurança, conforto e estímulo à autonomia”.

No rés-do-chão, encontram-se diversas salas, organizadas de acordo com as idades dos grupos: a sala do Capuchinho Vermelho, destinada ao grupo dos 3 anos; a sala do Coelho Branco, para os 4 anos; e a sala do Patinho Feio, destinada aos 5 anos. Além destas, existem a sala do Pinóquio, a sala de trabalho, a sala da Carochinha e um refeitório.

O 1.º andar integra seis salas destinadas aos grupos de creche, destacando-se a sala “Brinca Brincando”, utilizada para aulas extracurriculares e também como espaço de repouso.

Na cave situam-se os vestiários, equipados com cacifos e área de descanso, a lavandaria, devidamente preparada para lavagem, passagem e costura, garantindo condições de higiene e iluminação adequadas (zona interdita às crianças), e ainda três despensas de apoio, em estado menos funcional, utilizadas para armazenamento de materiais recicláveis e, em parte, como vestiário para funcionárias.

Espaço físico exterior

O Centro Infantil Alberto Trindade dispõe de dois espaços exteriores principais (Figura 2). Embaixo do refeitório do Centro Infantil, existe um espaço de recreio, com piso amortecedor, que é utilizado para diversas atividades, como jogos, atividades pedagógicas e celebrações. Este espaço faz ligação a um pátio exterior com areia e equipamentos de recreio, tais como um sobe e desce, uma barra de equilíbrio e um túnel. Existe ainda uma área de cultivo destinada à Horta Pedagógica, rodeada por árvores de fruto, cujos produtos são aproveitados na alimentação das crianças. Este pátio comunica diretamente com a lavandaria (cave), com o rés-do-chão através de uma escada exterior e com um corredor lateral. Junto à entrada principal existe outro parque exterior, composto por uma estrutura fixa com escorrega e pavimento adaptado, garantindo a segurança e o conforto das crianças.



Figura 2 - Espaço exteriores do Centro Infantil Alberto Trindade

Fonte: fotografia da autora 2024

1.2.2. Caracterização da sala e rotinas diárias

A sala “Capuchinho vermelho” está localizada no rés-do-chão do Centro Infantil Alberto Trindade e é destinada às crianças com 3 anos de idade. Este espaço está organizado com diferentes cantinhos, estes servem para promover o desenvolvimento das crianças, oferecendo vários estímulos adequados à livre exploração, criando oportunidades para a atividade lúdica. Esta sala possui quatro

cantinhos: o cantinho da leitura está junto com o cantinho do tapete, onde se realizam as atividades de acolhimento e onde é realizada a leitura de histórias para as crianças, partilhas, canções, estimulando o gosto pelos livros. O cantinho dos jogos está dividido em duas partes: uma parte com legos e jogos de encaixe e a outra com jogos de mesa. Estes servem para estimular o raciocínio lógico e a socialização das crianças. Já os cantinhos da casinha e dos carrinhos estimulam as crianças a realizarem brincadeiras que desenvolvem habilidades sociais por meio de brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, bem como a coordenação motora e a criatividade. A organização do espaço é pensada para permitir a livre exploração das crianças, incentivando a autonomia, a curiosidade e a interação social. A disposição dos cantinhos apoia as atividades individuais como as coletivas, promovendo um ambiente equilibrado. A sala é utilizada para realizar atividades estruturadas que desenvolvam as habilidades das crianças, proporcionando um ambiente rico que promove uma aprendizagem significativa contribuindo para o desenvolvimento global das crianças. Próximo à sala, está uma casa de banho adaptada para a faixa etária das crianças, facilitando as rotinas de higiene.

A organização e utilização do espaço devem estar em conformidade com os princípios orientadores da educação pré-escolar, nomeadamente a intencionalidade educativa, a promoção da autonomia e a valorização da interação social e da aprendizagem ativa. A presente descrição está alinhada com os princípios e orientações do Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto, promovendo um ambiente educativo que incentiva o desenvolvimento global das crianças por meio de um espaço organizado e intencionalmente pensado. Este despacho é um passo importante para garantir que a educação pré-escolar em Portugal seja de alta qualidade, inclusiva e capaz de atender a todas as demandas futuras.

O cantinho da leitura e do tapete (Figura 3): este espaço assume um papel essencial na promoção das interações sociais e no desenvolvimento da linguagem, uma vez que proporciona às crianças oportunidades para partilhar ideias, colocar questões, manifestar opiniões e encontrar soluções de forma colaborativa. A participação ativa em contextos que incentivam a comunicação e a expressão oral

revela-se, por isso, de grande relevância, sendo potenciada através de atividades de carácter coletivo, como diálogos em grande grupo, narrativas e momentos musicais, que integram de forma regular a rotina diária.



Figura 3 – Cantinho da leitura e do tapete

Fonte: fotografia da autora 2024

O cantinho dos jogos (Figura 4): este cantinho procura estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, através de jogos simples, as crianças aprendem a classificar, ordenar, relacionar, compreender regras básicas e desenvolver estratégias de resolução de problemas, bem como promover competências sociais, visto que ao jogar em pequenos grupos, as crianças aprendem a esperar pela sua vez, a partilhar, a negociar regras e a lidar com frustrações, desenvolvendo a cooperação e a empatia. Este espaço é igualmente importante, pois favorece a linguagem e a comunicação, os jogos incentivam o diálogo, a explicação de ideias e o enriquecimento do vocabulário. O mesmo estimula a motricidade fina e noções de regras e limites.



Figura 4 - Cantinho dos Jogos

Fonte: fotografia da autora 2024

O cantinho da casinha (Figura 5): a casinha assume um papel central na sala de crianças de 3 anos, constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do jogo simbólico e da imitação de papéis. Nesta idade, brincar à casinha possibilita às crianças explorar e representar diferentes papéis sociais e familiares, como cozinhar, cuidar do bebé ou preparar a mesa, o que contribui para a compreensão do mundo que as rodeia. Assim, este cantinho não se limita a um espaço de brincadeira, mas constitui-se como um contexto educativo essencial, que integra dimensões sociais, emocionais, cognitivas e linguísticas, contribuindo para uma educação global e holística da criança.



Figura 5 – Cantinho da casinha

Fonte: fotografia da autora 2024

O cantinho da garagem (Figura 6): este cantinho construi um espaço pedagógico de grande relevância para as crianças, pois permite-lhes explorar e criar situações ligadas ao quotidiano, através da utilização de veículos e acessórios associados. Neste contexto, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a coordenação óculo-manual e a organização espacial, ao manipular e organizar os carrinhos, criar percursos ou simular deslocações. A brincadeira neste cantinho favorece igualmente a interação social, uma vez que as crianças aprendem a partilhar materiais, negociar regras de utilização e cooperar na construção de cenários comuns. Por outro lado, a recriação de situações do dia a dia através do jogo simbólico estimula o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e contribui para uma aprendizagem progressiva na gestão de pequenos conflitos, promovendo a autonomia e o respeito mútuo.



Figura 6 – Cantinho da garagem

Fonte: fotografia da autora 2024

A organização da sala de atividades do Centro Infantil Alberto Trindade foi pensada de forma a responder às necessidades específicas das crianças de 3 anos, em consonância com os princípios orientadores do Despacho Conjunto n.º 268/97. Trata-se de um ambiente educativo estruturado, mas simultaneamente flexível e dinâmico, que oferece oportunidades de exploração lúdica e criativa em diferentes domínios do desenvolvimento, desde a linguagem, à motricidade, até à expressão artística. A valorização de atividades que incentivam a socialização, a autonomia e a resolução de problemas revela-se fundamental nesta etapa etária, dado que favorece aprendizagens significativas e contribui para a construção da identidade e da confiança da criança. Este despacho sublinha a importância de uma organização espacial intencional, propondo a criação de diferentes áreas ou “cantinhos”, cada um com finalidades próprias, que respeitam o ritmo individual e proporcionam estímulos diversificados. Esta estrutura possibilita uma educação inclusiva e integral, que promove tanto o bem-estar como o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, segue-se a planta da sala de atividade realizada pela estagiária (Figura 7).

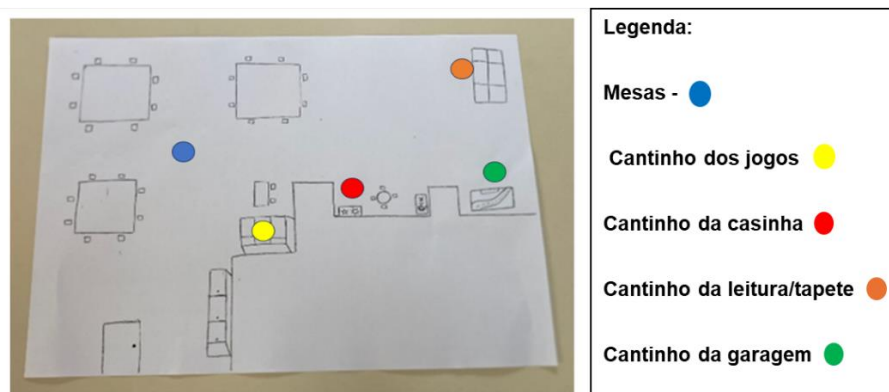


Figura 7 – Planta da sala de atividades

Fonte: fotografia da autora 2024

Relativamente à rotina das crianças, esta é cuidadosamente organizada para promover o seu bem-estar e o desenvolvimento. O dia começa com um reforço alimentar matinal por volta das 09:30h, seguindo-se para as atividades de acolhimento, onde se canta o “Bom dia”, e se diz a lengalenga dos dias da semana. Após este momento, realizam-se as atividades estruturadas/cantinhos. Por volta das 11:00h, as crianças reúnem-se no tapete e vão em grupinhos de 4 a 5 elementos à casa de banho realizar a sua rotina de higiene, para depois irem almoçar. Após a refeição, realizam-se novamente a higiene e a sesta; à tarde, realiza-se a higiene para o lanche e depois brincadeiras livres na sala de atividades. Para promover a compreensão do tempo e a organização sequencial das atividades diárias, realizei uma atividade com as crianças que envolveu a pintura e a ordenação de imagens representando momentos da sua rotina. Esta proposta teve como objetivo estimular o raciocínio lógico, a autonomia, além de caracterizar a perceção temporal de cada criança. A atividade permitiu observar diferentes níveis de noção de tempo e sequência lógica. Algumas crianças demonstraram facilidade em organizar os momentos do dia de forma cronológica, enquanto outras precisaram de apoio para relacionar as imagens com as suas rotinas. (Figura 8).



Figura 8 – Atividades das rotinas diárias

Fonte: fotografia da autora 2024

Coelho (2004) realça a importância das rotinas no desenvolvimento da criança, sublinhando a necessidade de serem enriquecedoras e adaptáveis às suas necessidades. Complementando esta perspetiva, Correia (2018) destaca que as rotinas devem promover autonomia e estabilidade, sendo fundamentais para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor. Ambas as autoras concordam sobre a importância de rotinas flexíveis e de uma relação afetiva e de confiança entre crianças e educadores, garantindo um desenvolvimento harmonioso e saudável. O facto de haver uma rotina diária não significativa que essa, por vezes, não fosse alterada. Tal como as OCEPE nos indicam “(...) nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.27).

1.2.3. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala do “Capuchinho Vermelho” é composto por 25 crianças, 16 meninas e 9 meninos, com 3 anos. É um grupo heterogéneo pela diversidade cultural, pois o mesmo é constituído por uma menina nepalês, um menino brasileiro, dois meninos africanos e os restantes de nacionalidade portuguesa. Todas as crianças deste grupo nasceram no mesmo ano civil, porém algumas só fazem 3 anos em dezembro. A diferença de meses entre elas resulta no surgimento de crianças que apresentam um desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico mais avançado em comparação com outras. Este grupo é uma fusão das salas de 2 anos, neste sentido, no início do ano letivo as crianças não se conheciam todas umas às outras. No que diz respeito à alimentação todas as

crianças conseguem comer sozinhas, a sopa e o segundo prato, não apresentando dificuldades em manusear a colher e o garfo. Nenhuma criança usa fralda, nem mesmo na hora da sesta, porém, às vezes ainda acontecem “acidentes” durante esta mesma. A estabilidade emocional no ambiente familiar tem um impacto muito importante no comportamento das crianças. Este grupo apresenta alguns desafios relacionados ao mesmo. Porém, sabe-se que o comportamento das crianças não tem só a ver com o ambiente familiar, uma vez que neste grupo existe uma menina com os pais separados que tem uma atitude exemplar, em contraste com algumas crianças cujos pais estão juntos. No grupo existe uma predominância significativa de meninas, que representam quase dois terços do grupo. Esta diferença reflete um desequilíbrio entre os sexos, em favor do feminino.

Os dados para realizar a caracterização do grupo foram fornecidos pela educadora, a mesma pediu para consultar as fichas de processo de cada criança à diretora. Por fim, observações diretas e registos escritos foram realizados a fim de obter uma caracterização mais completa e detalhada do grupo.

1.2.4. Equipa pedagógica

O Centro Infantil Alberto Trindade dispõe de uma equipa constituída por oito educadoras de infância, entre as quais se incluem a diretora técnico-pedagógica e uma educadora social. O pessoal não docente integra 18 funcionárias, sendo 13 ajudantes de ação educativa e 5 responsáveis pelos serviços gerais.

No contexto da sala dos 3 anos, a estagiária foi acompanhada por uma educadora cooperante com ampla experiência profissional, que se mostrou recetiva à proposta investigativa e colaborou ativamente na planificação e implementação das atividades. Esta educadora proporcionou um acompanhamento contínuo uma prática supervisionada de qualidade, sustentada numa reflexão conjunta, contribuindo tanto para o desenvolvimento profissional da estagiária como para a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças.

1.3. Desenvolvimento da prática supervisionada em educação pré-escolar

Neste ponto apresenta-se o percurso da PSEPE, destacando a organização e as duas etapas centrais que a compuseram: a fase de observação e a fase de intervenção pedagógica. Para assegurar a eficácia deste processo, as OCEPE constituíram o principal documento de referência, orientando as decisões e as práticas pedagógicas implementadas. Desta forma foram assegurados o cumprimento dos Decretos-Lei que regulam e reforçam os princípios estruturantes da educação pré-escolar, assegurando uma intervenção coerente e em consonância com as orientações educativas em vigor. Este enquadramento legal e curricular revelou-se determinante na planificação e execução da prática pedagógica, permitindo uma resposta adequada às necessidades específicas do grupo e garantindo, em simultâneo, a qualidade e a consistência das ações desenvolvidas.

1.3.1. Período de observação participante

A PSEPE foi desenvolvida em duas fases complementares: uma primeira fase de observação participante e uma segunda fase de intervenção pedagógica. O período inicial de observação, decorrente entre 8 e 15 de outubro de 2024, prolongou-se por uma semana e revelou-se essencial para a compreensão abrangente do contexto educativo, das rotinas diárias e da dinâmica do grupo de crianças. Durante esta etapa, assumiu-se uma postura de observação ativa e reflexiva, procurando identificar tanto as práticas da educadora cooperante como os modos de interação das crianças entre si e com os adultos. Tal como defende Correia (2009), a observação participante constitui uma técnica central para compreender os processos e atividades em contexto educativo. Também as OCEPE salientam a importância de uma observação atenta e não intrusiva das brincadeiras infantis, permitindo conhecer interesses, necessidades e estilos de aprendizagem (Silva *et al.*, 2016). Este ciclo contínuo de observar, registar e refletir mostrou-se fundamental para delinear estratégias pedagógicas ajustadas e promotoras do desenvolvimento integral da criança.

Ao longo dos primeiros dias no Jardim de Infância, verificou-se a existência

de uma rotina bem estruturada. O dia começava com a receção das crianças, seguida do momento de acolhimento no cantinho destinado a essa finalidade, caracterizado por uma conversa inicial. Seguiu-se a realização de atividades orientadas. A manhã terminava com momentos de brincadeira livre e era concluída com a higiene e o almoço. No período da tarde, após a higiene e o lanche, as crianças realizavam brincadeiras livres, ou terminavam alguma atividade anteriormente começada. A observação direta destas rotinas possibilitou não só uma aproximação à realidade educativa, como também um contacto próximo com as crianças, apoiando-as em pequenas tarefas e reconhecendo dificuldades e formas próprias de interação. Paralelamente, a exploração do espaço educativo revelou-se igualmente importante: a organização física da sala, a disposição dos cantinhos e a intencionalidade pedagógica dos recursos disponíveis influenciavam de forma clara as experiências de aprendizagem. Este período de observação levou ainda à reflexão sobre aspetos estruturais da rotina. Tal como sublinha Pereira (2015), o descanso favorece a aprendizagem, a atenção e o bem-estar emocional da criança. Assim, tornou-se pertinente ponderar a implementação de estratégias alternativas, como atividades mais tranquilas durante a tarde, que pudessem responder às necessidades individuais de cada criança. No final desta semana de observação, constatou-se a heterogeneidade do grupo, visível na diversidade de interações, brincadeiras e formas de exploração. Essa diversidade revelou a importância de planear uma intervenção pedagógica que conjugasse a ludicidade com a promoção de aprendizagens significativas, contemplando as necessidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças.

Em síntese, esta fase inicial de observação participante constituiu uma experiência determinante para conhecer a dinâmica do grupo, reconhecer as particularidades individuais e compreender as práticas pedagógicas da educadora cooperante. Serviu como elo de ligação entre a teoria e a prática, permitindo aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico num contexto real e preparar o caminho para uma intervenção pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada às especificidades do grupo.

1.3.2. Período de intervenção pedagógica

A etapa de intervenção pedagógica teve início a 8 de outubro de 2024 e prolongou-se até a 13 de janeiro de 2025, sofrendo apenas uma pausa de duas semanas devido ao período de férias de Natal. No total, correspondeu à passagem da observação para uma participação ativa e intencional na dinâmica educativa. Ao longo desta fase, foi elaborado um planeamento semanal de atividades, construído em articulação com a educadora cooperante e em consonância com o Plano Anual de atividades da instituição.

As planificações foram concebidas em estreita articulação com as OCEPE, documento de referência que, segundo Silva *et al.* (2016), assume como o principal guia orientador da prática educativa nesta etapa. Para além das OCEPE, foram igualmente considerados a Lei de bases do sistema educativo, no que respeita à educação pré-escolar, bem como os decretos-de-Lei que definem e sustentam os princípios orientadores desta valência, assegurando que a prática pedagógica se mantivesse coerente e alinhada com o enquadramento legal vigente. Outro elemento central desta fase foi a prática sistemática de reflexão diária. No final de cada dia, era realizado um balanço sobre as atividades implementadas, registando-se evidências, dificuldades encontradas, aspetos positivos e possíveis melhorias. Este exercício contínuo de análise crítica permitiu repensar estratégias, reforçar metodologias eficazes e reorientar práticas sempre que necessário, favorecendo assim uma evolução progressiva da intervenção. Importa ainda salientar que, ao longo das semanas de intervenção, foram explorados diversos temas e conteúdos, definidos em articulação com a educadora cooperante e tendo por base o Projeto Educativo (PE) da instituição e do Projeto Curricular de Grupo (PCG) intitulado “De mala feita... à descoberta do mundo”. O PE, enquanto instrumento identitário da instituição, elaborado em conformidade com as normas legais em vigor, orienta as opções estratégicas da escola e serve de apoio aos órgãos de gestão no desenvolvimento organizacional. O PCG, por sua vez, concretiza essa orientação a nível do grupo, possibilitando a integração de experiências significativas, ajustadas aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, a fase de intervenção representou um momento privilegiado de articulação entre teoria e

prática, em que os referenciais académicos e curriculares encontraram correspondência na realidade do jardim de infância. As experiências acumuladas, combinadas com a reflexão constante, proporcionaram uma prática pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada às especificidades do grupo, contribuindo para uma resposta educativa de maior qualidade.

1.3.3. Instrumentos de planificação

Para orientar a Prática Supervisionada de forma prática e eficaz, foi disponibilizado um modelo de matriz de planeamento, adaptável conforme as orientações da professora cooperante. As planificações eram elaboradas semanalmente, o que permitia uma visão clara, abrangente e coerente das atividades propostas e dos objetivos a alcançar. Na Tabela 2, apresenta-se a matriz de planificação utilizada durante este processo. O campo 1) destina-se à identificação do tema central da planificação, orienta todo o processo educativo e confere coerência às aprendizagens propostas. O tema deve emergir do interesse do grupo de crianças, da observação diária e da escuta ativa do educador, em consonância com o princípio das OCEPE que valoriza a intencionalidade educativa sustentada na participação das crianças. Assim, o tema constitui o eixo integrador que articula as diferentes áreas de conteúdo e promove aprendizagens significativas contextualizadas e com sentido para o grupo. Neste mesmo ponto são especificados os dias aos quais se referia esta planificação. Em relação ao campo 2), neste são registadas informações relativas à instituição educativa, à aluna de prática supervisionada e à educadora cooperante, assegurando a contextualização da intervenção pedagógica. Estes dados permitem situar a planificação no âmbito da formação inicial de educadores, reconhecendo o papel de observação, da colaboração e da reflexão. No ponto 3), são descritos elementos fundamentais do grupo de crianças, tais como o número de crianças do grupo, a faixa etária e o local onde decorrerá a atividade. Esta caracterização é indispensável para garantir a adequação pedagógica das propostas, respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada criança. Segue-se o ponto 4), este campo refere-se às áreas de conteúdo das OCEPE. A seleção das áreas visa uma abordagem globalizante e

interdisciplinar, favorecendo a construção integrada do conhecimento. O educador deve considerar as potencialidades de cada área para o desenvolvimento global da criança, conforme o princípio da transversalidade das aprendizagens. Na seção 5) explicitam-se as aprendizagens que se pretendem promover, expressas em termos de competências, atitudes e conhecimentos a desenvolver. Não se trata de objetivos rígidos, mas de intenções educativas flexíveis, ajustadas ao processo emergente do grupo. De acordo com as OCEPE, as aprendizagens devem centrar-se no desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras, numa perspetiva de continuidade e progressão. O campo 6) descreve, de forma detalhada, as atividades planeadas para concretizar as intenções educativas. Estas devem ser claras, significativas e diversificadas, permitindo a participação ativa e autónoma das crianças. As OCEPE sublinham que a atividade é um meio privilegiado de aprendizagem na infância, e que o educador deve promover experiências de descoberta, exploração e experimentação, em contextos lúdicos e desafiantes. A descrição deve incluir a sequência da ação e eventuais adaptações a diferentes ritmos de desenvolvimento. O ponto 7) refere-se aos recursos e materiais a utilizar na implementação das atividades. A sua seleção deve atender à funcionalidade, segurança e adequação etária, bem como ao potencial de exploração e criatividade que oferece. As OCEPE salientam a importância do ambiente educativo e dos materiais como mediadores da aprendizagem, promovendo a autonomia e a iniciativa das crianças. Materiais diversificados, abertos e acessíveis favorecem a curiosidade, o pensamento crítico e a expressão individual. Por fim, o campo 8) refere-se às estratégias pedagógicas e metodológicas que orientam a ação do educador. Incluem-se aqui as formas de organização do grupo, o papel do adulto, o tipo de mediação e as condições de aprendizagem que se pretendem criar. As OCEPE destacam o valor da observação educativa, garantindo a intencionalidade e a qualidade das experiências proporcionadas. Assim, a estratégia traduz o modo como o educador dá sentido à prática, tornando-a coerente, inclusiva e participativa.

Tabela 2 - Matriz de planificação.

Planificação- dia – mês- ano					1	
Tema:						
Instituição:			2	Número de crianças:		3
Aluna de Prática Supervisionada:				Faixa Etária:		
Educadora Cooperante:				Local:		
Áreas de Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividades	Materiais	Estratégia		
4	5	6	7	8		

Fonte: fornecido pela orientadora de estágio

1.4. Semanas de implementação e reflexões

Este subcapítulo reúne, de forma resumida, as planificações e respetivas reflexões acerca das atividades realizadas ao longo das semanas de intervenção pedagógica. O seu propósito é oferecer uma compreensão abrangente das metodologias implementadas e das experiências educativas proporcionadas às crianças durante este período. Abaixo apresentam-se duas semanas de roteiros, bem como as reflexões diárias dos mesmo

Planificação- dia 25 de novembro de 2024 Tema: Natal (Estrelas de Natal)		
Instituição: Centro Infantil Alberto Trindade Aluna de Prática Supervisionada: Carina Isidro Educadora Cooperante: *****	Número de crianças: 25 crianças Faixa Etária: 3 anos Local: Sala do Capuchinho Vermelho	
Áreas de Conteúdos/ Aprendizagens a promover	Atividades e recursos	Estratégia
Área de Expressão e Comunicação Subdomínio da Música Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos	Cumprimento das rotinas habituais: Acolhimento das crianças; Entoação da canção do “Bom dia”; Diálogo sobre os dias da semana e a respetiva lengalenga;	Cumprimento das rotinas habituais: (Local: Sala do Pinóquio) O acolhimento vai ser realizado pela educadora na sala do Pinóquio, para causar algum suspense nas crianças com a atividade.

<p>(lengalengas)e canções. Área do conhecimento do Mundo social Reconhecer unidades básicas do tempo diário e semanal; Ritmos temporais.</p>		
<p>Área de Expressão e Comunicação: (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita): Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas. Música Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (lengalengas) e canções. Artes Visuais</p>	<p>O problema das estrelas Exploração/diálogo sobre as estrelas Narração de uma história feita por mim; Conversar com as crianças sobre a história; Audição da música “Pó de Estrelas” de Maria Vasconcelos; Construção plástica Continuação da atividade anterior (construção das Estrelas de Natal) Inicialmente as crianças irão realizar o enfiamento nos buraquinhos da</p>	<p>Atividade Estruturada O problema das estrelas Quando as crianças chegam à sala, vão encontrar duas estrelas com caras tristes no tapete e junto estará também um canudo com a história. (Anexo 1); Causando algum suspense, irei perguntar-lhes o que será. E pedir-lhes para se sentarem no tapete; De seguida, irei narrar a história que se encontra dentro do canudo. (Esta história vai servir para saber como as crianças resolvem o conflito entre as duas estrelas); Depois, irei conversar com elas (tirando</p>

<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p> <p>Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa.</p> <p>Conhecer características e possibilidades dos diversos materiais, utensílios, assim como dos modos de utilização;</p> <p>Estruturar o espaço gráfico e exprimir-se plasticamente por meio da cor;</p> <p>Exprimir.se plasticamente com diferentes materiais e progredir no manejo dos utensílios;</p>	<p>estrela; (Com trapilho vermelho)</p> <p>Posto isto, irão decorar a mesma com tintas;</p>	<p>alguns apontamentos das suas respostas, sobre a história e das várias formas de resolver o problema.</p> <p>Posto isto, as crianças serão distribuídas pelos cantinhos e irão ser chamadas individualmente para acabarem a atividade anterior.</p>
<p>NOTA: Este plano pode ser alterado conforme as atitudes das crianças.</p>		

Planificação- dia 26 de novembro de 2024 Tema: Natal (Decoração do Pinheiro de Natal)		
Áreas de Conteúdos/ Aprendizagens a promover	Atividades e recursos	Estratégia
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Subdomínio da Música</p> <p>Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (lengalengas) e canções;</p> <p>Área do conhecimento do Mundo social;</p> <p>Reconhecer unidades básicas do</p>	<p>Cumprimento das rotinas habituais:</p> <p>Acolhimento das crianças;</p> <p>Entoação da canção do “Bom dia”;</p> <p>Diálogo sobre os dias da semana e a respetiva lengalenga.</p>	<p>Cumprimento das rotinas habituais: (Local: Sala de atividades)</p> <p>Para o acolhimento das crianças, elas estarão sentadas no tapete;</p> <p>Distribui-se a fruta;</p> <p>Cantamos a canção do “Bom dia”;</p> <p>Dizemos a lengalenga dos dias da semana.</p>

<p>tempo diário e semanal; Ritmos temporais.</p>		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</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>Construção da identidade e autoestima</p> <p>Está atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente;</p> <p>Adquirir confiança nas próprias possibilidades e atuar com segurança;</p> <p>Atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e</p>	<p>Decoração do pinheiro de natal</p> <p>Narração da história: “Oh! Oh! Feliz natal”;</p> <p>Conversa com as crianças sobre decoração da árvore de natal;</p> <p>Fazer uma roda e entregar um enfeite de natal a cada criança;</p> <p>Colagem individual com velcro do enfeite no pinheiro de natal (em mim).</p>	<p>Atividade Estruturada;</p> <p>Decorar o pinheiro de natal;</p> <p>Inicialmente as crianças vão estar sentadas no tapete;</p> <p>Seguidamente irei narrar a história: “Oh, oh feliz natal”;</p> <p>Depois vou perguntar às crianças se também fazem a árvore de natal em casa;</p> <p>Posto isto, vou pedir à educadora para os ajudar a fazer uma roda e distribuir enfeites de natal para cada um;</p> <p>Enquanto a educadora distribui os enfeites e faz a roda, irei mascarar-me de árvore de natal;</p> <p>Quando estiver mascarada, irei para o meio da roda e pedirei individualmente para que cole a decoração em mim. Utilizando a música como recurso. Pinheiro de Natal Música Infantil Natal Prof. Idalécio).</p>

<p>diferenciando modos de interagir; Ser capaz de lutar pelos seus direitos e de respeitar os direitos dos outros. Área do conhecimento do mundo social Conhecer elementos centrais da sua comunidade; Conhecer normas e modos de comportamento social da família; Conhecer e respeitar normas para promover a sua autonomia.</p>		
<p>NOTA: Este plano pode ser alterado conforme as atitudes das crianças.</p>		

Planificação- dia 27 de novembro de 2024 Tema: Natal		
Áreas de Conteúdos/ Aprendizagens a promover	Atividades e recursos	Estratégia
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Subdomínio da Música</p> <p>Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (lengalengas)e canções;</p> <p>Área do conhecimento do Mundo social;</p> <p>Reconhecer unidades básicas do tempo diário e semanal;</p> <p>Ritmos temporais.</p>	<p>Cumprimento das rotinas habituais:</p> <p>Acolhimento das crianças;</p> <p>Entoação da canção do “Bom dia”;</p> <p>Diálogo sobre os dias da semana e a respetiva lengalenga’</p>	<p>Cumprimento das rotinas habituais: (Local: Sala de atividades)</p> <p>Para o acolhimento das crianças, elas estarão sentadas no tapete;</p> <p>Distribui-se a fruta;</p> <p>Cantamos a canção do “Bom dia”;</p> <p>Dizemos a lengalenga dos dias da semana.</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Música</p> <p>Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras),</p>	<p>Pictograma de Natal</p> <p>Audição da música: “Pinheirinho, Pinheirinho”;</p> <p>Cantar a música;</p>	<p>Atividade Estruturada;</p> <p>Pictograma de Natal;</p> <p>Inicialmente as crianças vão estar sentadas no tapete;</p>

<p>jogos prosódicos (lengalengas)e canções. Ajustar ao ritmo de canções e melodias; Cuidar a entoação e progredir no canto, tanto de modo individual como em grupo; Linguagem oral e abordagem à escrita Comunicação oral; Consciência linguística Descodificar diferentes códigos simbólicos; Trabalhar o carácter lúdico da linguagem / brincar com as palavras; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). Desenvolver a consciência preceptivo-visual; Desenvolver a percepção figura-fundo; Desenvolver orientação espacial; Valorizar e incentivar as tentativas de escrita; Matemática Reconhecer, formar e representar conjuntos;</p>	<p>Mostrar as imagens que faltam no pictograma (Perguntar o que é cada imagem); Mostrar o pictograma (O mesmo será a letra da canção anteriormente ouvida); Explicar a atividade; (Dizer que falta algumas palavras. As mesmas são as nossas imagens. A nossa tarefa será colar cada imagem no lugar certo para completar o nosso texto); Construção plástica (Decoração das bolinhas de natal) Colagem de papelinhos numa bola de natal, individualmente; Colagem por cores.</p>	<p>Depois irei perguntar se conhecem a música do pinheirinho. Colocar a música, duas vezes; Cantar a mesma; Posto isto, vamos fazer um jogo. Em primeiro lugar vou mostrar imagens e perguntar o que são. De seguida irei mostrar um pequeno texto e explicar que o que está lá escrito é a letra da música que cantámos, mas que faltam lá algumas palavras e as mesmas são as nossas imagens. Vamos colar as imagens no lugar certo. Posto isto, vou ler o pictograma e vou perguntando às crianças o que é que falta. E as mesmas vão colar no lugar certo</p>
--	--	--

<p>Estabelecer relações entre elementos de um conjunto: seriação e ordem;</p> <p>Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p> <p>Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.</p> <p>Desenvolver as destrezas manipulativas necessárias para a confeção de colagens;</p> <p>Expressar-se, plasticamente, mediante diferentes tipos de “colagens”;</p>		<p>as imagens que faltam.</p> <p>Decoração da bola de Natal</p> <p>Mostrar uma imagem de uma bola de natal para decorar.</p> <p>A mesma estará dividida em quatro partes;</p> <p>Cada parte terá colado um pedaço de papel.</p> <p>Cada parte terá um papel e o mesmo será de cor diferente em cada uma das partes.</p> <p>A criança terá de decorar a mesma com a cor correspondente.</p>
<p>NOTA: Este plano pode ser alterado conforme as atitudes das crianças.</p>		

Planificação- dia 28 de novembro de 2024 Tema: Natal		
Áreas de Conteúdos/ Aprendizagens a promover	Atividades e recursos	Estratégia
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Subdomínio da Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (lengalengas)e canções. • Área do conhecimento do Mundo social • Reconhecer unidades básicas do tempo diário e semanal; • Ritmos temporais. 	<p>Cumprimento das rotinas habituais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento das crianças; • Entoação da canção do “Bom dia”; • Diálogo sobre os dias da semana e a respetiva lengalenga; 	<p>Cumprimento das rotinas habituais: (Local: Sala de atividades)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para o acolhimento das crianças, elas estarão sentadas no tapete. • Distribui-se a fruta; • Cantamos a canção do “Bom dia”; • Dizemos a lengalenga dos dias da semana.

<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (lengalengas) e canções. • Ajustar ao ritmo de canções e melodias; • Cuidar a entoação e progredir no canto, tanto de modo individual como em grupo; <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Comunicação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência linguística • Descodificar diferentes códigos simbólicos; • Trabalhar o carácter lúdico da linguagem / brincar com as palavras; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). • Desenvolver a consciência preceptivo-visual; • Desenvolver a perceção figura-fundo; 	<p>Pictograma de Natal e decoração das bolas de natal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cantar a música do dia anterior “Pinheirinho, Pinheirinho”; • Resolver o pictograma novamente; • Construção plástica • Continuar a atividade do dia anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade Estruturada • Pictograma de Natal • Inicialmente as crianças vão estar sentadas no tapete. • Depois irei perguntar se se lembram da música do dia anterior e cantar com elas; • Vamos resolver novamente o pictograma do dia anterior; <p>Decoração da bola de Natal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da atividade do dia anterior, usando a mesma estratégia.
--	--	---

<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver orientação espacial;• Valorizar e incentivar as tentativas de escrita; <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer, formar e representar conjuntos;• Estabelecer relações entre elementos de um conjunto: seriação e ordem;• Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. <p>Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.• Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.• Desenvolver as destrezas manipulativas necessárias para a confeção de colagens;• Expressar-se, plasticamente, mediante diferentes tipos de “colagens”;		
--	--	--

<p>NOTA: Este plano pode ser alterado conforme as atitudes das crianças.</p>		

1.5. Sínteses reflexivas diárias de intervenção pedagógica

O período de intervenção pedagógica analisado nesta secção decorreu entre 8 de outubro de 2024 a 16 de janeiro de 2025, integrando uma pausa letiva correspondente às férias de Natal. Durante toda a Prática de Ensino Supervisionada, cada atividade implementada foi cuidadosamente preparada através de planificações semanais, as quais eram submetidas à apreciação da educadora cooperante e enviadas, de forma regular, à equipa de supervisão. A organização dos projetos desenvolvidos variou entre uma a duas semanas, ajustando-se à natureza e exigências de cada proposta pedagógica.

No final de cada semana, era elaborada uma reflexão crítica que permitia analisar o processo educativo, identificando os aspetos mais significativos, as dificuldades emergentes e o contributo efetivo das atividades para o desenvolvimento das aprendizagens do grupo. Este exercício reflexivo constituiu um instrumento essencial para a melhoria contínua da prática e para o ajustamento das estratégias implementadas. Deste modo, apresentam-se de seguida as reflexões construídas a partir do roteiro anteriormente definido.

1.5.1. Reflexão do dia 25 de novembro de 2024

Ao entrar na sala, preparei previamente um cenário simbólico: uma história acompanhada por duas estrelas com expressões tristes, uma com um penso, estrategicamente colocadas sobre o tapete. Esta escolha intencional serviu como mecanismo narrativo e emocional para provocar a curiosidade das crianças e introduzir um tema sensível: o conflito. Assim, o tapete converteu-se num “palco de constelações humanas”, onde a vida emocional se manifesta através de símbolos que a criança reconhece e pode interpretar. Como defende Bruner (1990), o pensamento narrativo permite às crianças organizar a experiência, atribuir significados e construir versões possíveis do mundo. As estrelas feridas tornaram-se uma metáfora visual poderosa, tal como no céu as estrelas parecem distantes, mas coexistem numa mesma cúpula, também as crianças partilham o mesmo espaço social e inevitavelmente, se confrontam com tensões e desencontros. Ao

verem as estrelas tristes, as crianças rapidamente identificaram emoções, demonstrando competências emergentes de literacia emocional. Quando lhes pedi que refletissem sobre o que poderia ter acontecido, incentivava, um processo de inferência social e resolução colaborativa de problemas. Uma das crianças sugeriu “colar uma estrela na outra” como solução, resposta que, embora simples, encerra uma metáfora importante, a ideia de que os vínculos reparados são parte essencial do viver em comunidade (Figura 9). Nesta perspetiva, a criança assume um papel ativo na procura de soluções, alinhando com os princípios da pedagogia participativa (Formosinho e Oliveira-Formosinho,2019). Este dia de práticas demonstra como pequenos gestos pedagógicos, quando sustentados por intencionalidade e sensibilidade, podem transformar o quotidiano educativo em terreno fértil para aprendizagens socioemocionais. As estrelas “feridas” serviram como metáfora visual para explorar conflitos, empatia e reparação, a narrativa integrou estes elementos num fio coerente, a música e a expressão artística ampliaram a dimensão estética do tema. Mais do que resolver um simples conflito fictício, as crianças envolveram-se num exercício de imaginação moral, explorando possibilidades de cuidado, reconciliação e convivência. Assim, este episódio evidencia a relevância de estratégias simbólicas, narrativas e participativas na promoção do desenvolvimento integral da criança.



Figura 9 - Narração da história e atividade das estrelas de Natal

Fonte: fotografia da autora 2024

1.5.2. Reflexão do dia 26 de novembro de 2024

Neste dia de intervenção pedagógica, a planificação das atividades procurou articular elementos narrativos, simbólicos e motores de forma a promover aprendizagens significativas. Tal como defendem Neves (2019) e Reis (2023), a construção de experiências educativas que emergem do interesse das crianças e que integram diferentes linguagens expressivas potencia o desenvolvimento global, favorecendo a autonomia, a imaginação e a participação ativa no processo educativo.

A narração da história “Oh! Oh! Feliz Natal” constituiu o ponto de partida para a exploração de um tema que se encontrava já presente no imaginário do grupo. Segundo Bruner (1990), a narrativa é um instrumento de mediação cultural que possibilita à criança organizar experiências e construir significados. Assim, a audição da história e o diálogo que se gerou em torno das imagens e dos elementos natalícios representaram uma oportunidade para ativar conhecimentos prévios e estimular a curiosidade do grupo.

A atividade seguinte, a descoberta dos enfeites e a dinâmica da “árvore de Natal humana”, reforçou esta linha de ação. Ao disponibilizar o meu corpo como elemento central da brincadeira simbólica, procurei criar um momento lúdico orientado que permitisse às crianças participar ativamente, colando enfeites e decorando a figura 10. Este tipo de proposta encontra respaldo na perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978), para quem o jogo simbólico constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento, uma vez que permite à criança projetar novas possibilidades de ação mobilizar competências sociais e regular o seu comportamento num contexto significativo. A adesão entusiasta das crianças, bem como a sua capacidade de respeitar a vez e de cooperar para um objetivo comum, revelam aprendizagens relevantes no domínio da Formação Pessoal e Social, como referem as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016). A música, presente ao longo da atividade, funcionou como elemento integrador, promovendo um ambiente emocionalmente positivo e favorecendo a expressão corporal.

No conjunto, este dia evidencia a importância de práticas pedagógicas que

integram diversa linguagens, narrativa, música, jogo simbólico e movimento, desta forma articulada, respondendo simultaneamente às necessidades emocionais, sociais, e físicas das crianças. A experiência desenvolvida demonstra que a aprendizagem significativa emerge de um equilíbrio entre intencionalidade pedagógica, criatividade do adulto e participação ativa das crianças, contribuindo para o desenvolvimento integral que fundamenta a educação pré-escolar.



Figura 10 - Decoração do pinheiro de Natal

Fonte: fotografia da autora 2024

1.5.3. Reflexão do dia 27 de novembro de 2024

Nesta intervenção pedagógica, procurou-se articular música, linguagem simbólica e participação ativa das crianças, criando condições para uma aprendizagem significativa e contextualizada. A escolha da canção “*Pinheirinho de Natal*” constituiu o ponto de partida para uma atividade centrada no pictograma, integrando dimensões essenciais do desenvolvimento infantil, como a consciência fonológica, a interpretação de símbolos e a construção coletiva de sentidos. Após as atividades de acolhimento, a conversa inicial sobre músicas de Natal teve como objetivo ativar conhecimentos prévios das crianças, promovendo a sua participação desde o início. Esta mobilização do conhecimento prévio é central numa abordagem socioconstrutivista, na qual a aprendizagem se constrói a partir da relação entre o novo conteúdo e as experiências anteriores (Vygotsky, 1978). A audição da música repetida duas vezes, para favorecer a memorização e a atenção, permitiu criar um ambiente envolvente, no qual a expressão vocal e corporal se combinam com a vivência afetiva. A música, enquanto linguagem não verbal, contribui para a construção de vínculos e para a consolidação de rotinas de trabalho em grande grupo, apoiando a interiorização de conteúdos de forma lúdica (Kishimoto, 2002).

A introdução do pictograma funcionou como elemento mediador entre a oralidade e a linguagem escrita. Ao apresentar as imagens e questionar as crianças sobre o que representavam, promoveu-se a interpretação de símbolos e o desenvolvimento da literacia emergente, valorizada pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Apesar de pequenos desafios logísticos, como a dificuldade em manter o k-line fixo, a gestão do imprevisto foi feita de forma natural e flexível, característica essencial da prática pedagógica reflexiva (Schön, 1993). O mais relevante foi garantir a continuidade da atividade e o envolvimento das crianças, que se mantiveram motivadas até à conclusão do pictograma. O momento final, em que o grupo voltou a cantar a música com o pictograma completo, consolidou a aprendizagem, transformando o suporte visual num recurso partilhado para a interpretação da canção. A educadora e a estagiária, ao apontarem para as

imagens, reforçaram a correspondência entre símbolo e significado, contribuindo para a construção de competências pré-leitoras (Figura 11).



Figura 11 - Atividade do pictograma

Fonte: fotografia da autora 2024

1.5.4. Reflexão do dia 28 de novembro de 2024

A continuidade das atividades ao longo da intervenção tem revelado a importância da repetição intencional como estratégia de consolidação da aprendizagem. Após as atividades de acolhimento, retomar a música cantada no dia anterior permitiu verificar o impacto da memória auditiva e da motivação das crianças, que de imediato começaram a entoar a canção. Este entusiasmo inicial demonstra aquilo que Bruner (1990) descreve como a força da narrativa e da música na construção de significados partilhados, criando um ambiente de envolvimento que favorece a aprendizagem. A reintrodução do pictograma constituiu uma oportunidade para reforçar competências de literacia emergente, novamente apoiadas por um suporte visual que facilita a interpretação simbólica e a compreensão das estruturas linguísticas (Figura 12). A observação de que, neste dia, a atividade decorreu com maior fluidez e participação sugere que a familiaridade prévia com o material permitiu às crianças sentirem-se mais confiantes e autónomas, o que está em consonância com a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978), que destaca a importância da repetição orientada e da mediação na progressão das aprendizagens. A participação mais

ativa das crianças evidencia também a importância de criar um clima de previsibilidade e continuidade, permitindo que os desafios cognitivos sejam progressivamente ajustados ao nível de desenvolvimento do grupo. *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Lopes da Silva *et al.*, 2016) reforçam a importância da repetição significativa, afirmando que atividades revisitadas possibilitam uma compreensão mais profunda e maior apropriação por parte da criança. Este momento da prática demonstra como a continuidade, a revisitação das atividades e a intencionalidade pedagógica permitem aprofundar aprendizagens, fortalecer a autonomia e promover o envolvimento das crianças num ambiente estruturado, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades.

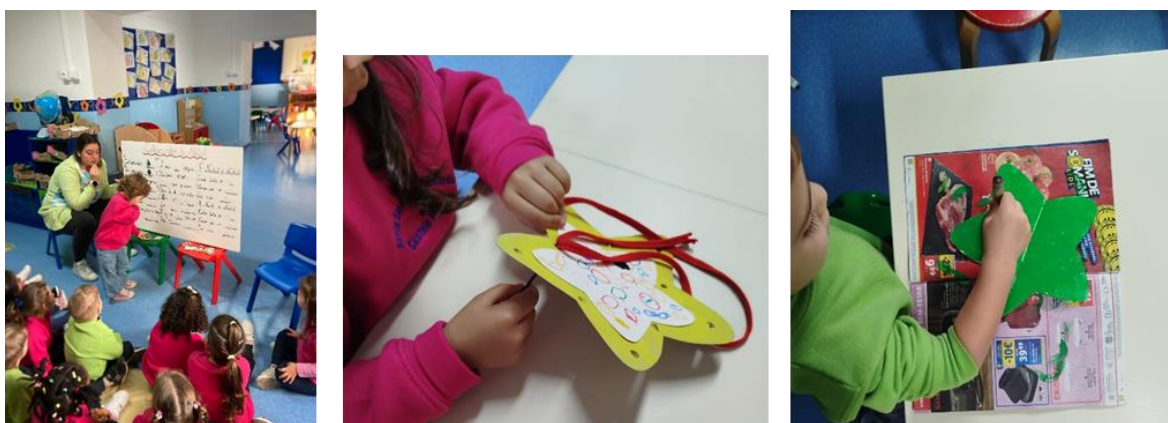


Figura 12 - Continuação das atividades do pictograma e estrelas de Natal

Fonte: fotografia da autora 2024

1.5.5. Reflexão semanal

Considero que, ao longo desta semana, as atividades desenvolvidas tiveram um impacto muito positivo no grupo, proporcionando um ambiente de aprendizagem lúdico e estimulante. As respostas das crianças à história “Os conflitos das estrelas” revelaram-se particularmente surpreendentes, uma vez que ultrapassaram as expectativas iniciais e evidenciaram a capacidade das crianças para interpretar e reconstruir narrativas de forma criativa.

A atividade do pinheiro de Natal constituiu igualmente um momento de grande envolvimento, tanto para as crianças como para mim. A opção por uma

abordagem lúdica nomeadamente, a representação simbólica através da minha caracterização como pinheiro, gerou entusiasmo e promoveu a participação ativa do grupo, transformando a experiência num momento significativo e prazeroso. Este tipo de dinâmica não só reforça o espírito festivo característico desta época, como também fomenta a expressão artística, a imaginação e a cooperação entre crianças.

Relativamente à atividade do pictograma, tornou-se evidente que, no segundo dia, as crianças demonstraram uma evolução assinalável em termos de atenção, envolvimento e participação. A crescente familiaridade com a atividade e com a música contribuiu para um envolvimento mais profundo, traduzido num interesse e facilidade na sua realização.

Em síntese, considero que as atividades desta semana se revelaram amplamente benéficas para o grupo, possibilitando um equilíbrio adequado entre diversão e aprendizagem, e contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e para a consolidação de competências essenciais ao seu percurso educativo.

1.6. Reflexão global da prática supervisionada em educação pré-escolar

Esta Prática Supervisionada foi, sem dúvida, uma experiência que vai ficar marcada para toda a vida. Cada dia foi uma nova descoberta, cheia de aprendizagens, emoções e momentos que me fizeram crescer, não só enquanto futura educadora, mas também como pessoa. No início deste estágio, senti um misto de emoções, ansiedade e entusiasmo. Tinha medo de não estar à altura, mas rapidamente percebi que estava no lugar certo. As crianças receberam-me com tanto carinho e curiosidade, senti logo que fazia parte daquele grupo. A cada abraço, a cada olhar, a cada pequena conversa, senti-me mais próxima das crianças e percebi a importância genuína do afeto na educação. Aprendi que ser educadora é muito mais do que planear atividades ou cumprir metas. É estar presente, saber ouvir, compreender e adaptar-se a cada situação. Nem sempre tudo corre como o planeado, e foi precisamente nesses momentos de improviso

que mais aprendi. Descobri o valor da flexibilidade, da paciência e da criatividade, competências essenciais para lidar com o dia a dia de uma sala cheia de energia, sonhos e emoções. Em cada semana senti o entusiasmo, a alegria e o envolvimento das crianças, percebi o impacto que uma presença atenta e afetuosa pode ter no seu desenvolvimento. Cada riso, cada gesto e cada palavra de carinho das crianças confirmavam-me, dia após dia, que escolhi o caminho certo.

Este estágio foi, sem dúvida, uma das etapas mais marcantes da minha formação. Senti-me acolhida desde o primeiro dia e aprendi muito com todos os que me acompanharam. A minha educadora cooperante, foi e é uma verdadeira inspiração para mim. A sua disponibilidade, paciência, empatia e dedicação serviram de exemplo e mostraram-me o que significa ser uma educadora completa, alguém que ensina com o coração e que acredita no potencial de cada criança. A forma como me orientou, me desafiou e me apoiou foi fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional. O último dia deste estágio foi profundamente emocional. As lágrimas, os abraços e as lembranças que recebi das crianças e da equipa educativa mostraram-me o quanto esta experiência foi significativa. Saí com o coração cheio, com a sensação de missão cumprida e com a certeza de que levei comigo um pedacinho de cada um deles, e deixei um pedacinho meu ali também.

Concluo esta etapa com enorme gratidão. Sinto que cresci, amadureci e confirmei que ser educadora é o meu verdadeiro propósito. Este estágio ensinou-me que educar é muito mais do que ensinar. É amar, cuidar, inspirar e acreditar. É plantar sementes de afeto e conhecimento que, um dia, florescerão nas vidas das crianças que cruzam o nosso caminho.

**Parte II. Contextualização e desenvolvimento da
prática supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico**

1. Contextualização da prática de ensino supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico

A Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu ao longo do período de 25 de fevereiro a 5 de junho de 2025, com interrupções correspondentes às férias de Carnaval e Páscoa. Ao longo deste período, pude acompanhar e desenvolver todo o processo pedagógico com uma turma do 1.º ciclo, desde a observação até à planificação, execução e análise das práticas educativas. As intervenções foram orientadas pelas Aprendizagens Essenciais, pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelas orientações do agrupamento e pelos conteúdos presentes nos manuais, assegurando que a turma progredisse em direção às metas estabelecidas a nível nacional.

1.1. Enquadramento da prática

A calendarização da prática foi organizada em dois momentos principais: um período inicial de observação, seguido de um período de intervenção pedagógica, no qual foram implementadas atividades estruturadas segundo as orientações do agrupamento e os conteúdos curriculares. O horário da prática encontra-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Horário da prática supervisionada do primeiro ciclo

Dias da semana	Manhã	Tarde
Terça-feira	09:00h até 12:30h	14:00h até 15:30h
Quarta-feira	09:00h até 11:30h	14:00h até 17:00h
Quinta-feira	09:00h até 12:30h	14:00h até 15:30h

Fonte: autora

1.2. Caracterização do contexto educativo

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES 1.º CEB) foi desenvolvida no segundo semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 2.º ano do agrupamento de Escolas Amato Lusitano na EB1 Quinta da Granja. Esta prática pedagógica teve uma duração total de 12 semanas, iniciando-se com uma fase de observação participativa de uma semana, seguida de 11 semanas de intervenção pedagógica.

Na presente secção, procede-se à caracterização do contexto educativo e à descrição do trabalho desenvolvido ao longo da prática supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando-se os aspetos mais significativos que marcaram este percurso formativo. Todas as informações apresentadas foram obtidas junto da Orientadora Cooperante e/ou dos serviços do Agrupamento de Escolas.

1.2.1. O agrupamento

O Agrupamento de Escolas Amato Lusitano foi fundado em julho de 2013 e integra as várias escolas: Escola Secundária Amato Lusitano, a EBI João Roiz, Jardim de Infância/EB1 do Valongo, EB1 Cebolais de Cima e Retaxo e ainda a EB1 - Quinta da Granja (Figura 13).



Figura 13 – Escola secundária Amato Lusitano

Fonte: Arquivo Jornal Reconquista

A sede do Agrupamento encontra-se na Escola Secundária de Amato Lusitano. Antes de 1974, a sede era uma escola técnica, conhecida como Escola Comercial e Industrial de Castelo Branco. Com o desaparecimento das distinções do tipo de escola, passando a ser um ensino unificado, esta passa a ser designada de Escola Secundária de Castelo Branco, recebendo alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do 10.º e 11.º ano de escolaridade. Foi acrescentado o 12.º ano quando este passou a fazer parte do Sistema Educativo português. Na década de 80 do século passado, em 1983, é introduzido o ensino técnico-profissional, ensino este ainda presente na atualidade, surgindo novas áreas de ensino. Quatro anos depois, em 1987, o seu nome é novamente alterado, desta vez para Escola Secundária Amato Lusitano. A EBI João Roiz está em funcionamento desde o ano letivo 2001/02 e, no ano seguinte, torna-se o Agrupamento de Escolas João Roiz de Castelo Branco quando agregou 4 escolas do Ensino Básico: a EB1 - Quinta da Granja, o Jardim de Infância/EB1 do Valongo, a EB1 de Cebolais de Cima e a EB1

do Retaxo (AEAL, 2021). Perde esse estatuto em 2013 quando é integrada no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (AEAL, 2021).

O patrono deste agrupamento é uma personalidade histórica que se chamava João Rodrigues de Castelo Branco, mais conhecido pelo seu cognome “Amato Lusitano”. Nascido em 1511, foi médico de profissão e um humanista renascentista. Lecionou e investigou na Universidade de Ferrara, tendo sido um precursor na investigação da circulação do sangue. Foi autor de várias obras sobre medicina, tendo conquistado desta forma o seu cognome. Devido aos seus ideais, foi perseguido pela Inquisição, obrigando-o a deslocar-se para Itália. A sua reputação fazia com que fosse procurado dos elementos de todas as classes sociais.

O Agrupamento baseia o seu espírito académico na seguinte frase, alegadamente atribuída a Amato Lusitano: “Sempre tratei os meus doentes com igual cuidado, quer fossem pobres ou nascidos em nobreza, sem procurar saber se eram hebreus, cristãos ou sequazes da lei Maometana.” (AEAL, 2021). Para todas as instituições existe o mesmo calendário de funcionamento das atividades educativas bem como as interrupções letivas em vigor no presente ano letivo (Figura 14).

Calendário Escolar 2024/2025

Calendário de funcionamento das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário:

Periodos letivos	Início	Termo
Ano letivo de 2024-2025		
1.º	Entre 12 e 16 de setembro de 2024.	17 de dezembro de 2024.
2.º	6 de janeiro de 2025.	4 de abril de 2025.
3.º	22 de abril de 2025.	6 de junho de 2025 – 9.º ano, 11.º e 12.º anos de escolaridade.
		13 de junho de 2025 – 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade.
		27 de junho de 2025 – educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Figura 14 – Calendário escolar 2024/2025

Fonte: site agrupamento de escolas Amato Lusitano

1.3. O meio envolvente à instituição

A Prática de estágio Supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, situado na cidade de Castelo Branco. Esta cidade situa-se na região centro de Portugal e na sub-região da Beira Baixa. Castelo Branco dispõe de diversos recursos que podem ser explorados pelas instituições de ensino, tanto a nível social como cultural. Assim, é possível encontrar parques, museus e centros históricos a visitar, como por exemplo:

- Museu do Cargaleiro, situado na zona histórica de Castelo Branco e que oferece uma exposição de arte criada pelo Manuel Cargaleiro;
- Museu Francisco Tavares Proença Júnior, localizado também junto à zona histórica da cidade é um local onde podemos encontrar conjuntos de Epigrafia romana, megálitos da Idade do Bronze, peças herdadas do antigo Paço Episcopal de Castelo Branco, assim como tapeçarias e esculturas do séc. XVI a XIX. Ainda podemos encontrar e explorar tecidos bordados com o bordado de Castelo Branco.
- Museu da Seda, foi criado na cidade para dar a conhecer à população a história da produção de seda em Portugal;
- Jardim do Paço Episcopal, é um jardim de grande dimensão, neste podemos encontrar diversas estátuas que contam a história de Portugal

Para além destes espaços, existem muitos outros que fornecem uma riqueza educacional a qualquer cidadão.

1.3.1. A instituição

A instituição onde se realiza a prática em ensino supervisionada no 1.º ciclo

do ensino básico é a Escola Básica da Quinta da Granja (EB1 – Quinta da Granja), pertencente ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano. Localizada na Rua Dr. Henrique Carvalhão, 6000-140, em Castelo Branco (Figura 15).



Figura 15 – Localização da Escola Básica Quinta da Granja

Fonte: google Maps

A Escola Básica Quinta da Granja funciona desde o ano de 1985. Esta é uma instituição de ensino básico que tem como objetivo principal proporcionar uma formação de qualidade para os alunos da região. Este edifício localizado numa zona de habitação dentro da capital de distrito surge devido à necessidade crescente da comunidade local. Composto por uma equipa de profissionais qualificados, apresenta uma infraestrutura com várias salas de aula equipadas com equipamento digitais, área de recreio e biblioteca. Para além das áreas curriculares que são promovidas pelos docentes, há também uma oferta de atividades extracurriculares com o objetivo de desenvolver habilidades socio emocionais, estimular a criatividade e o pensamento crítico. Conta com seis salas de aula (três salas são para o 1.º ano e as outras três são para o 2.º ano), diversas casas de banho, uma biblioteca, uma sala de professoras, uma sala de reuniões e uma sala da coordenadora, uma cantina e um ginásio. Possui também um grande espaço exterior com dois parques infantis, um para o pré-escolar e outro para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Existe ainda uma sala de pré-escolar. Como esta escola alberga alunos do 1.º ano e do 2.º ano, os alunos irão fazer a transição para a EBI João

Roiz, onde se encontram as salas do 3.º, 4.º ano e os seguintes. Como recursos próximos que podem ser aproveitados para percursos de ensino-aprendizagem, encontram-se os Bombeiros Voluntários de Castelo Branco e a Guarda Nacional Republicana, que contribuem também com uma grande riqueza educativa.

1.3.2. A sala de aula

A PSE foi realizada na sala de 2.º ano de escolaridade da turma C. Esta sala encontrava-se no 1.º andar da instituição, estava organizada para 24 alunos, tinha uma área ampla e boa iluminação natural. As mesas da sala estavam dispostas em filas, embora não de forma convencional. As diferentes filas encontravam-se interligadas entre si, o que facilitava a realização de trabalhos de grupo e promovia a interação entre os alunos. A disposição dos lugares não era fixa, podendo ser ajustada sempre que necessário, em função dos conteúdos a abordar e das metodologias adotadas, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Nas paredes encontravam-se alguns quadros/painéis onde eram colocados alguns trabalhos realizados pelos alunos (Figura 16). A mesma tinha dois armários ao pé do quadro, onde se guardava algum material. A sala possuía também um computador portátil, um projetor, uma secretária para a professora e um quadro branco. À entrada da porta da sala de aula havia cabides para que os alunos pudessem pendurar os seus pertences.



Figura 16 - Sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fonte: fotografia da autora 2025

1.3.3. A turma

No início do ano letivo de 2024/2025, a turma do 2.º C da Escola Básica n.º 1 da Quinta da Granja era composta por 24 alunos. Durante o primeiro período, foi integrada uma nova aluna, proveniente de outra escola, passando a turma a contar com 25 alunos. Contudo, no decurso do segundo período, verificou-se a saída de uma aluna, que regressou ao Brasil com a mãe, estabilizando-se novamente o número total de 24 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

A generalidade dos alunos demonstra uma boa assiduidade e pontualidade, sendo as faltas registadas maioritariamente justificadas por motivos de saúde. Relativamente ao comportamento, tem-se verificado uma ligeira melhoria ao longo do ano, com maior respeito pelas normas estabelecidas no contexto da sala de aula. Contudo, os alunos mantêm-se bastante faladores e, nos períodos de recreio, persistem vários episódios de conflitos.

No que diz respeito ao acompanhamento psicopedagógico, um aluno foi referenciado para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), logo no início do ano letivo, por solicitação da respetiva Encarregada de Educação, devido a questões de natureza familiar. Este aluno foi prontamente integrado em acompanhamento psicológico pelo profissional do agrupamento.

Durante o segundo período, cinco alunos beneficiaram de medidas universais de suporte à aprendizagem, conforme previsto nas alíneas a) e b) do Decreto-Lei n.º 54/2018. Adicionalmente, foram elaboradas e autorizadas medidas da mesma tipologia para dois outros alunos, cujas situações serão formalmente discutidas na próxima reunião de departamento. Estes alunos encontram-se igualmente a serem avaliados pelo SPO.

Além do apoio interno, dois alunos recebem acompanhamento psicológico fora do contexto escolar e outros dois frequentam sessões de terapia da fala. No âmbito do projeto “Da Ponta da Língua à Ponta do Lápis”, promovido pela docente de Educação Especial, um aluno beneficia de um reforço sistemático de competências específicas. Esta intervenção foca-se particularmente no desenvolvimento da consciência fonológica, na redução da ocorrência de erros ortográficos e fonológicos, na melhoria da fluência na leitura e na capacidade de compreensão e interpretação textual.

Em termos de desempenho académico, a turma apresentou, no geral, um aproveitamento satisfatório durante o primeiro período. Contudo, três alunos revelaram dificuldades nas disciplinas de Português e Estudo do Meio, tendo obtido resultados negativos nessas mesmas áreas.

Tabela 4 – Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30					
9:00	Ed. Art 10:00h	Port 11:00h	Port 11:00h	Mat 11:00h	Ed.Art 10:00h
10:00	Port 11:00h				Ed.Fís 11:00h
11:00	Ap.Est. 11:30h	Ap.Est 11:30h	Ed.Fis 11:30	Ed.Fís 11:30h	Ap.Est. 11:30h
12:00	Mat 12:30h	Mat 12:30h	AEC-EFM 12:30h	Port 12:30h	Port 12:30h
13:00					
14:00	Est. Meio 15:30h	Est. Meio 15:30h	Mat 15:30h	Ed.ART 15:00h AP.EST 15:30h	Mat 15:30h
15:00					
16:00	AEC EXp.Mus. 17:00h	AEC- EFM 17:00h	OF-Compl 1ºCiclo 17:00h	AEC-Exp Mus. 17:00h	AEC-EXp. Art. 17:00h
17:00					

Fonte: autora

1.4. Organização da prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico

1.4.1. Período de observação participante

A fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu um momento essencial de inserção e contacto com o contexto educativo. Esta etapa, correspondente a uma semana de observação, revelou-se particularmente significativa, ainda que relativamente breve para uma adaptação plena às dinâmicas da escola, às rotinas diárias, à turma e à própria

cultura institucional. Durante este período, foi possível observar de forma direta o funcionamento da instituição, a organização das práticas pedagógicas e a interação entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Como defende Silva (2013), a observação de aulas contribui decisivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e para a melhoria do serviço educativo, ao promover o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática. No mesmo sentido, Reis (2011) destaca que a observação constitui um importante meio de recolha de dados sobre o que acontece em sala de aula, desempenhando um papel central na qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como na inspiração e motivação docente.

Desde o primeiro dia, a turma demonstrou curiosidade e entusiasmo em receber a estagiária, estabelecendo-se rapidamente uma relação de proximidade marcada pelo respeito mútuo e pela empatia. Com o apoio da Orientadora Cooperante, foi possível compreender a estrutura e o funcionamento da escola e iniciar um processo gradual de integração na comunidade educativa. A observação das estratégias utilizadas pela docente cooperante evidenciou a sua capacidade de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. A interdisciplinaridade também se revelou uma prática constante, com a professora a articular de forma fluida diferentes áreas curriculares, transformando situações quotidianas em oportunidades de aprendizagem significativa. Esta experiência, ainda que breve, permitiu compreender a complexidade e a riqueza da prática docente. Fiquei particularmente consciente de que uma semana de observação, embora enriquecedora, é um período reduzido para uma adaptação plena ao contexto escolar e às necessidades específicas da turma. Ainda assim, permitiu-me desenvolver um olhar mais atento sobre os ritmos de aprendizagem, os comportamentos individuais, as necessidades especiais e as relações interpessoais, aspetos que se tornaram fundamentais para a planificação e a implementação das atividades pedagógicas.

1.4.2. Período de intervenção pedagógica

A minha abordagem pedagógica ao longo da Prática de Ensino

Supervisionada (PES) no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve como referência a Taxonomia de Bloom, suportada pelas aprendizagens obtidos nas aulas de Didática. Durante o estágio, compreendi a importância de estruturar o processo de ensino com base na hierarquia do conhecimento, garantindo que cada etapa da aprendizagem fosse devidamente consolidada antes de avançar para a seguinte. Assim, a minha intervenção pedagógica assentou no princípio de que o conhecimento é construído gradualmente, começando pelo recordar, passando pela compreensão e aplicação, até chegar aos níveis mais complexos de análise, avaliação e criação.

A primeira fase do trabalho em sala de aula era dedicada à explicitação dos objetivos e à ativação do conhecimento prévio dos alunos, procedimento essencial para contextualizar novos conteúdos e desenvolver aprendizagens significativas. Esta etapa era muitas vezes acompanhada por momentos de diálogo orientado e de questionamento, nos quais incentivava os alunos a recordarem experiências anteriores relacionadas com o tema em estudo. Posteriormente, na fase da compreensão, procurava fomentar a interpretação e a explicação dos conceitos, recorrendo a atividades práticas, classificação, exemplificação e resumo, conforme o modelo de Bloom (Benedetti, 2020).

No início da PES, a Orientadora Cooperante disponibilizou uma matriz com os conteúdos para cada área curricular. Este documento foi um recurso essencial para orientar a sequência dos conteúdos e assegurar a articulação entre as diferentes áreas do currículo. Para além disso, as reuniões semanais realizadas com a orientadora cooperante foram fundamentais para ajustar as planificações e refletir sobre a adaptação das estratégias pedagógicas aplicadas, com base nas necessidades e progressos observados nos alunos.

Ao longo deste percurso, procurei manter a flexibilidade necessária para responder às especificidades de cada grupo de alunos, bem como um equilíbrio da Taxonomia de Bloom. Esta abordagem proporcionou-me uma visão mais profunda sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo-me crescer enquanto docente e compreender que o ato de ensinar é também um ato contínuo de

aprendizagem.

1.4.3. Fundamentos didatológicos

A metodologia da didática integrada assenta na articulação intencional e coerente de diferentes estratégias e opções metodológicas que se interrelacionam, garantindo que o processo de ensino aprendizagem decorra de forma estruturada e significativa. Dois princípios fundamentais sustentam esta abordagem: a seleção criteriosa dos conteúdos programáticos e a coerência interna entre as estratégias, de modo a assegurar que todos os elementos da unidade didática se completem e contribuam para a consecução dos objetivos definidos.

As unidades didáticas configuram o eixo orientador da prática docente, funcionando como instrumentos de planificação e organização pedagógica. Segundo Pais (2012), uma unidade didática corresponde a um conjunto sequencial e intencional de atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas a partir de uma temática central e de um elemento integrador, com o propósito de alcançar objetivos didáticos específicos. Assim, a construção de uma unidade didática ultrapassa o mero planeamento de aulas, representando um processo de articulação entre teoria e prática, centrado na integração curricular.

De acordo com os fundamentos apresentados por Pais (2012,2013), a didática integrada promove uma visão global da aprendizagem, superando a fragmentação tradicional entre áreas integração assume particular relevância, pois permite que os diferentes domínios curriculares se interliguem de forma natural, possibilitando aos alunos compreender a realidade de modo holístico. A unidade didática, ao basear-se num tema central, permite a mobilização de conhecimentos de várias áreas, transformando o ensino num processo rico, contextualizado e interdisciplinar.

O processo de elaboração de uma unidade didática inclui diversas fases que garantem a sua coerência pedagógica. Numa primeira etapa, são definidos o tema agregador e o elemento integrador, que orientam o desenvolvimento das

aprendizagens. Em seguida, procede-se à fundamentação e contextualização didática, em que se analisam os pressupostos, o enquadramento curricular, as necessidades dos alunos e as metodologias mais adequadas. Numa fase posterior, selecionam-se e sequenciam-se os conteúdos programáticos e os objetivos de aprendizagem, alinhando-os com as Aprendizagens Essenciais e os Projetos Curriculares do agrupamento e da turma.

A construção de unidades didáticas à luz dos princípios da didática integrada constitui um pilar essencial para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes, dinâmicas e contextualizadas. Tal como sublinha Pais (2013), a unidade didática é um espaço de convergência entre os vários componentes curriculares, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que preparam os alunos para uma aprendizagem mais autónoma, crítica e aplicável ao quotidiano. Ao articular conteúdos, metodologias e formas de avaliação, o professor promove uma experiência educativa mais significativa e alinhada com as reais necessidades dos alunos, contribuindo para a consolidação de um ensino de qualidade.

1.4.4. Instrumentos de planificação

Durante a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a elaboração das unidades didáticas seguiu uma estrutura orientada previamente disponibilizada pelo professor supervisor da unidade curricular. Essa estrutura serviu como referência para a realização da unidade didática e, paralelamente, foi desenvolvido o Guião do Aluno, destinado a apoiar o trabalho dos alunos nas diferentes atividades. A planificação das unidades, assentou nas Aprendizagens Essenciais do 2º ano do Ensino Básico e teve igualmente como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, garantindo que as propostas pedagógicas fossem coerentes com os princípios orientadores do currículo e provessem o desenvolvimento integral dos alunos. A elaboração de uma unidade didática tinha início com a criação da respetiva capa, que reunia os elementos de identificação da instituição, bem como a identificação da autora. Além desses dados, era igualmente importante incluir o título da unidade e a data da sua implementação. De modo a conferir coerência e clareza à apresentação, a capa era complementada

com ilustrações temáticas que contextualizavam o conteúdo e tornavam o documento mais apelativo visualmente.

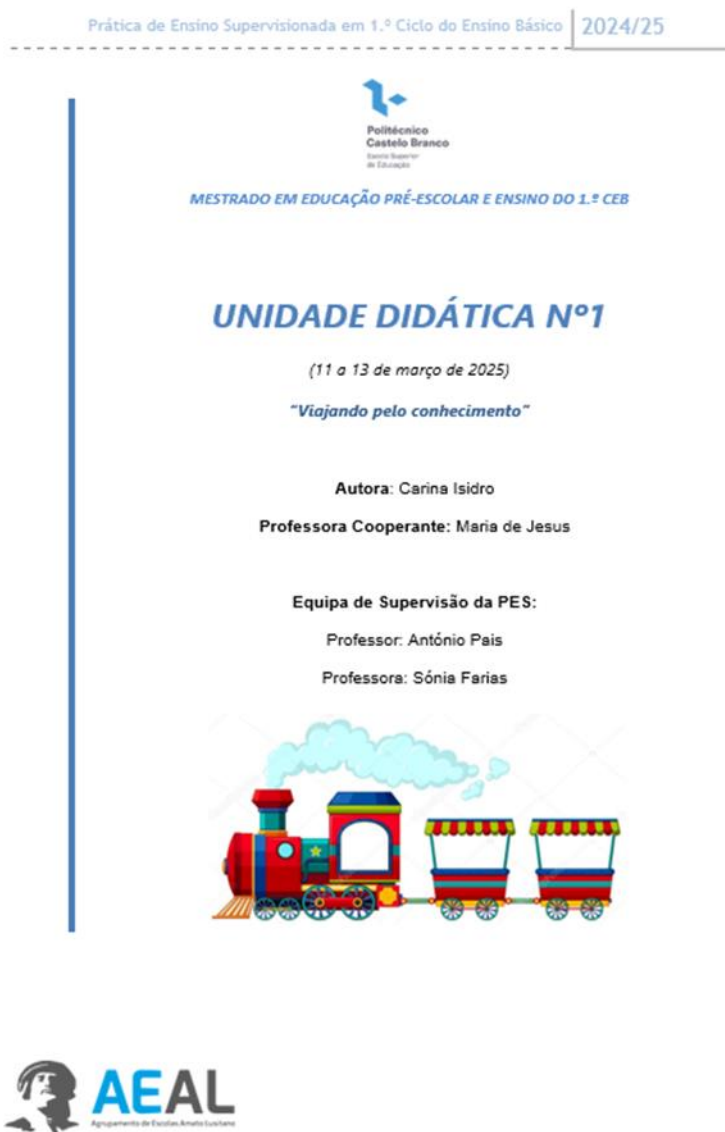


Figura 17 – Capa da planificação

Logo após a capa, era apresentada a secção referente à estrutura organizacional da unidade didática, acompanhada da respetiva fundamentação e contextualização pedagógica. Esta parte reunia todos os elementos essenciais ao processo de planificação, contemplando a descrição da turma, as expectativas de

desempenho dos alunos face aos conteúdos de aprendizagem propostos e a definição dos conhecimentos prévios indispensáveis à abordagem dos temas. Além disso, incluía os princípios orientadores e as estratégias metodológicas escolhidas para conduzir o processo de ensino aprendizagem.

Unidade temática 1: Nos trilhos do saber

01. APRESENTAÇÃO

"Viajando pelo conhecimento" é uma unidade didática desenvolvida para os alunos do 2º ano, turma C, com o objetivo de integrar diversas áreas do conhecimento por meio de uma abordagem lúdica e envolvente.

Esta planificação é inspirada no conceito de viagem e leva os alunos a explorar o mundo das palavras, dos números e do ambiente ao seu redor, tornando assim a aprendizagem significativa e interativa.

Esta planificação foi preparada para ser executada durante três dias, 11, 12 e 13 de março, a mesma abrange as unidades didáticas, Português, Matemática e Estudo do Meio.

O elemento integrador desta unidade didática será um **comboio**, para despertar o interesse dos alunos e servir como um estímulo para a exploração ativa e envolvente dos conteúdos. Este recurso, torna a aprendizagem mais dinâmica e interativa, proporcionando um contexto significativo para os desafios propostos.

Os alunos ao embarcarem nesta "viagem pelo conhecimento", e são incentivados a explorar novas ideias, desenvolvendo competências de forma lúdica e motivadora.

02. FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

A temática desta unidade didática "Nos trilhos do saber" foi escolhida para proporcionar uma abordagem didática educativa integrada, destacando a importância de guiar os alunos numa jornada de descoberta e construção de conhecimento. Enfatiza a orientação do saber como um percurso dinâmico, explorando as conexões entre diferentes áreas curriculares e promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Assim como os trilhos conduzem um comboio ao seu destino, esta unidade didática pretende direcionar os alunos para uma compreensão ampla e interligada ao mundo que os rodeia, incentivando o pensamento crítico, a curiosidade e a autonomia na aprendizagem.

Esta unidade didática foi feita para uma turma de 2ºano composta por 24 alunos com ritmos de aprendizagens diferentes.

Ao longo desta unidade, os alunos irão explorar conteúdos das unidades curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística e física motora. Para que as atividades sejam bem-sucedidas, é fundamental que os alunos já possuam algumas competências essenciais, como a capacidade de ler e escrever para interpretar textos em Português, noções básicas de geometria, identificar formas e ângulos, nas atividades de Matemática; e conhecimento sobre os meios de transporte, regras de segurança rodoviárias e nas aprendizagens no Estudo do Meio.

Espera-se que, por meio das atividades propostas, os alunos aprimorem competências essenciais, como comunicação oral e escrita de forma clara e organizada, pensamento lógico-matemático e a habilidade de trabalhar em grupo,

Figura 18 – Introdução da unidade didática

Na fase seguinte, elaborava-se o mapa conceptual que reunia os conteúdos e as atividades a desenvolver em cada área curricular, representando de forma visual o percurso de ensino e aprendizagem planeado para a semana (Figura 19). Este instrumento permitia evidenciar, de modo mais explícito, as inter-relações entre conceitos e temas das diversas áreas curriculares.

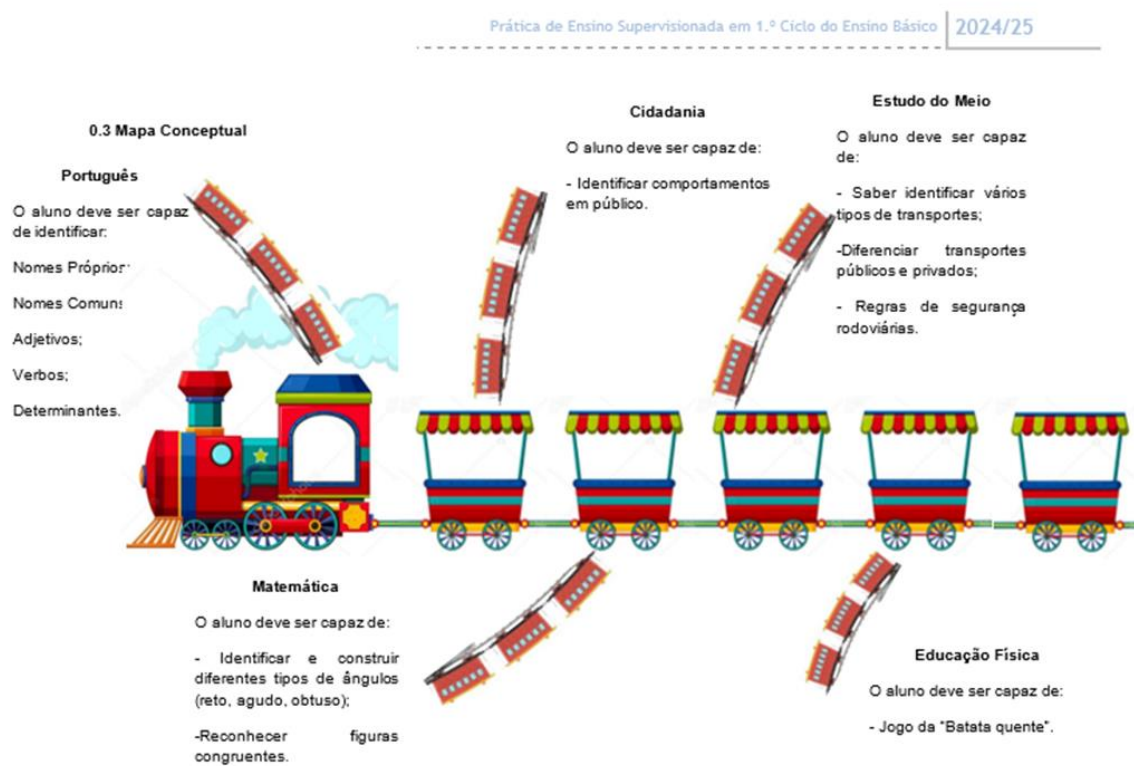


Figura 19 – Mapa conceptual

Em seguida, procedia-se à definição e ordenação dos conteúdos programáticos, sistematizados em tabelas organizadas por área curricular (Tabela 5). A elaboração desta parte baseava-se nas Aprendizagens Essenciais, que funcionavam como referencial orientador para o seu preenchimento. Nesta etapa, era fundamental explicitar, para cada domínio ou organizador, os conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretendia promover nos alunos, assim como as estratégias pedagógicas, os resultados esperados e os descritores de desempenho associados ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Tabela 5 – Sequenciação dos conteúdos programáticos

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico				2024/25
4. PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA				
4.1 Seleção do conteúdo programático				
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares				
Estudo do Meio				
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências	
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>			
Português				
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências	
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>			

Posteriormente, procedia-se à apresentação detalhada do tema central e do elemento integrador da unidade, acompanhados do vocabulário específico a explorar. Esta parte incluía uma descrição minuciosa do tópico principal, bem como do léxico essencial à sua compreensão, além da identificação dos recursos/materiais didáticos considerados fundamentais para o êxito das atividades propostas. O elemento integrador era igualmente destacado, sendo articulado com os objetivos pedagógicos, cuja concretização prática se refletia em cada aula, orientando a ação educativa de forma coerente e estruturada. De seguida, eram

definidos os princípios e critérios de avaliação, indicando-se os métodos, instrumentos e procedimentos utilizados para acompanhar e avaliar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Por fim, foi elaborado o “Roteiro dos Percursos de Ensino e Aprendizagem”, que reunia os guiões de aula e oferecia uma visão geral das atividades planeadas para cada dia (Tabela 6).

Tabela 6 – Roteiros de atividades.

Guiões de aula Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira 11/03/2025
SUMÁRIO 01 - Entrega dos guiões do aluno; - Os meios de transporte- Tipos de Transporte -Introdução da segurança do seu corpo- prevenção; -Gramática- Classe das Palavras (nomes, determinantes, verbos e adjetivos); -Atividades práticas para a exploração de ângulos e figuras congruentes.
ROTEIRO 01 Atividade n.º 1 - “O Comboio da Gramática” Área: Português e Estudo do Meio. Tipologia: Motivação apresentação do elemento integrador Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de identificar o tipo de transporte (comboio), o meio do mesmo (terrestre), bem como as classes de palavras, (nome próprio, nome comum, verbos, determinantes e adjetivos) Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual Estratégia de implementação: 1.1 Antes da atividade Distribuir o guião do aluno (Anexo 2) e explicá-lo de forma clara.

1.4.5. Instrumentos de aprendizagem/guião do aluno

No âmbito dos instrumentos de aprendizagem disponibilizados aos alunos, destacou-se o “Guião do aluno”, um recurso pedagógico concebido em paralelo com a planificação semanal (Figura 20). Este documento revelou-se de grande importância, uma vez que sistematizava os conteúdos a abordar em cada área curricular. O guião integrava um conjunto de atividades diversificadas e lúdicas, como jogos, desafios, que procuravam estimular o interesse, a curiosidade e a motivação dos alunos face às aprendizagens. Funcionava, simultaneamente, como instrumento de registo, permitindo aos alunos guardar os trabalhos realizados ao longo da semana e acompanhar a sua própria progressão. Além disso, o guião incluía uma secção de autoavaliação, onde cada aluno podia refletir sobre o seu desempenho e aprendizagens, sendo posteriormente complementada pela

avaliação formativa da professora estagiária.

Desafio n.º 1

Escolhe dois adjetivos do quadro e escreve duas frases com os adjetivos que escolheste.

enorme	calmo	bonita
maravilhosa	pesado	inteligente

Desafio n.º 3

Liga, formando pares de figuras congruentes.

Desafio n.º 2

Faz a correspondência dos nomes com os determinantes

caneta •	• as	um •	• televisão
cadernos •	• a	uma •	• jornais
cadernetas •	• o	uns •	• meninas
António •	• os	umas •	• livro

Desafio n.º 4

Os transportes podem ser públicos ou privados
Assina com o V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes frases

Os transportes privados estão aos serviços de todos.	
Os transportes públicos estão aos serviços de todos.	
Os transportes privados, geralmente, são utilizados pelos seus proprietários.	
Não é preciso pagar para utilizar os transportes públicos.	

Autoavaliação:

Fácil	Acessível	Difícil

Estive atento em todas as atividades.			
Realizei todas as atividades propostas.			
Consigo identificar os adjetivos.			
Consigo identificar os verbos numa frase.			
Sei reconhecer os ângulos.			
Sei reconhecer figuras congruentes.			
Sei as regras de andar sozinho na rua.			
Sei diferenciar transportes públicos e privados.			

Avaliação:	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Esteve atento em todas as atividades.				
Realizou todas as atividades propostas.				
Participou em todas as atividades.				
Identifica os adjetivos e os verbos.				
Identifica os ângulos.				
Sabe as regras de				

Escola Básica I Quinta da Granja

Nome: _____

“Viajando pelo conhecimento”
11 a 13 de março de 2025

O que vamos aprender?

Português

- Saber identificar as classes de palavras: nome próprio, nome comum, determinantes, verbos e adjetivos.
- O que são adjetivos;

Matemática

- Identificar e construir diferentes ângulos (reto, agudo, obtuso);
- Identificar figuras congruentes

Estudo do Meio

- Meios de transportes
- Segurança rodoviária

Palavras-Chave:

Português:

- Nome próprio;
- Nome comum;
- Verbos;
- Determinante artigo definido;
- Determinante artigo indefinido;
- Adjetivo;

Matemática:

- Ângulos;
- Figuras congruentes;

Estudo do Meio:

- Transportes;
- Comboio;
- Segurança;

Figura 20 – Guião de aprendizagem do aluno.

1.4.6. Síntese das semanas de intervenção pedagógica

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar uma visão global do trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. São descritas, assim, de forma sintetizada, as temáticas exploradas semanalmente, as atividades desenvolvidas e as respetivas reflexões (Tabela 7).

Tabela 7 – Cronograma das unidades didáticas.

Unidade didática	Data	Título	Elemento integrador	Tema integrador
1. ^a	11 a 13 de março	Viajando pelo conhecimento	O comboio	Nos trilhos do saber
2. ^a	18 a 20 de março	“A Carta Mágica”	Carta mágica	A carta dos saberes
3. ^a	25 a 27 de março	Boa Páscoa dos lápis	Livro: “Boa Páscoa dos Lápis” de Drew Darwalt e Oliver Jeffers	Uma Páscoa colorida
4. ^a	01 a 03 de abril	Diário de visita	Diário de visita	Uma visita inesquecível
5. ^a	22 a 24 de abril	O Jardim da Liberdade	O jardim da Liberdade	A liberdade que floresce
6. ^a	29 a 30 de abril	A prenda da mãe	A prenda do dia da mãe já realizada	O dia especial da mãe
7. ^a	07 a 08 de maio	A árvore mágica	Imagem de árvore mágica	A árvore da Oriana
8. ^a	13 a 15 de maio	O ciclo da vida de uma árvore curiosa	Imagem de uma árvore em várias estações do ano	O ciclo da vida

9.^a	20 a 22 de maio	Ciclo do mel	Livro: Ciclo do mel de Cristina Quental e Mariana Magalhães	Os animais domésticos e animais selvagens
10.^a	27 a 29 de maio	O cartaz do elefante	Um elefante feito em EVA	Animais
11.^a	03 a 05 de junho	O pote dos Sabores e dos saberes	Um pote	Sabores e Saberes

Fonte: autora

1.4.7. Unidade didática da segunda semana de implementação

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

2024/25



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB

UNIDADE DIDÁTICA Nº2

(18 a 20 de março de 2025)

"A Carta Mágica"

Autora: Carina Isidro

Professora Cooperante: Maria de Jesus Marques

Equipa de Supervisão da PES:

Professor: António Pais

Professora: Sónia Farias



Unidade temática: A carta dos saberes

Apresentação:

“A Carta Mágica” é uma unidade didática desenvolvida para os alunos do 2º ano, turma C, com o objetivo de integrar diversas áreas do conhecimento de forma criativa e envolvente. Esta planificação é inspirada no conceito de magia e leva os alunos a explorar o mundo das palavras, dos números e do ambiente ao seu redor, tornando assim a aprendizagem mais dinâmica e interativa. Esta planificação foi preparada para ser executada durante três dias, 18, 19 e 20 de março, a mesma abrange as unidades didáticas, Português, Matemática e Estudo do Meio. O elemento integrador desta unidade didática será uma carta, que serve como ponto de partida para uma jornada de exploração e aprendizagem. A carta, com as suas mensagens misteriosas e desafiadoras, será o meio para despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los a explorar os conteúdos de forma lúdica. Ao “abrirem” a carta mágica, os alunos serão convidados a resolver enigmas e a aplicar novos conhecimentos, tornando a aprendizagem uma experiência interativa e cheia de descobertas.

A temática desta unidade didática “A Carta dos Saberes” foi escolhida para proporcionar uma abordagem educativa integrada, destacando a importância da carta como um instrumento de comunicação e conhecimento (Figura 21). Através deste elemento integrador, pretende-se guiar os alunos numa jornada de descoberta e construção de saberes, explorando a interligação entre diferentes áreas curriculares e promovendo uma aprendizagem significativa. Tal como uma carta pode conectar pessoas e ideias, esta unidade didática tem como objetivo conectar os conteúdos de forma criativa, promovendo a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Esta unidade foi desenvolvida para uma turma de 2º ano composta por 24 alunos com ritmos de aprendizagem distintos. Ao longo desta unidade, os alunos irão explorar conteúdos das áreas de Português,

Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, com a carta a servir de fio condutor para as atividades e desafios propostos. Uma das grandes abordagens será a exploração dos meios de comunicação, onde os alunos irão aprender a escrever uma carta, a perceber a importância do correio eletrónico e a entender a diferença entre os dois meios de comunicação. Esses conhecimentos serão trabalhados de forma lúdica, estimulando os alunos a aplicar esses conceitos no seu dia a dia e desenvolvendo competências comunicativas. Além disso, na área de Matemática, os alunos irão aprender conceitos de divisão, aplicando-os de forma prática em atividades que envolvam repartir. Ainda no Estudo do Meio irão explorar os meios de comunicação, bem como as diferentes formas de comunicar, como a carta tradicional e o correio eletrónico, compreendendo como cada um funciona e a sua importância no dia a dia. Assim, os alunos poderão refletir sobre as vantagens e desvantagens de cada meio. Espera-se que, por meio das atividades propostas, os alunos aprimorem competências essenciais, como comunicação oral e escrita de forma clara e organizada, pensamento lógico-matemático e a habilidade de trabalhar em grupo com respeito e cooperação. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento global dos alunos.

0.3 Mapa Conceptual

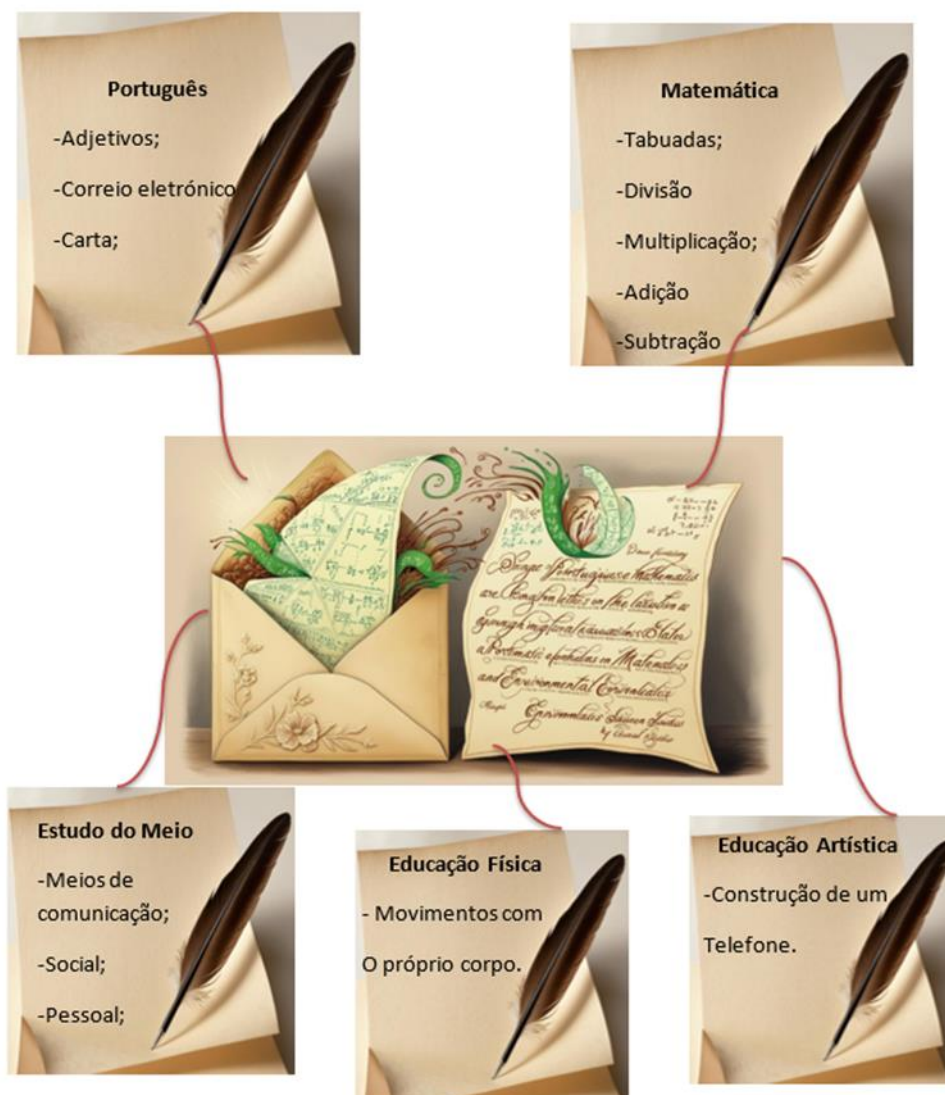


Figura 21 – Mapa conceptual

2. PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
2.1 Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Tecnologia	O aluno deve ser capaz de: -Distinguir vantagens e desvantagens da utilização de recursos tecnológicos (analógicos e digitais) do seu quotidiano.	- Preenchimento de tabelas, a partir de exposições orais ou da leitura de conteúdos da disciplina.	Comunicador (A, B, D, E, H) Questionador (A, F, G, I, J)

Sociedade/Natureza/Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar meios de comunicação e informação, atribuindo-lhes relevância pessoal e social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais livres, seguidas de questionamento por parte da turma; - Apresentações orais, por iniciativa própria ou por sugestão do professor; 	
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Gramática	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e comum), adjetivo e verbo. - Reconhecer diferentes processos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de conhecimento relacionado com alfabeto e representação escrita de fonemas, flexão em género e número do nome e do adjetivo, as classes de palavras previstas; 	<p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor</p>

<p>Leitura</p>	<p>para formar o feminino dos nomes e adjetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a flexão adjetival quanto ao número. - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. - Identificar e referir o essencial de textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de textos através de atividades orientadas para localização e identificação de palavras (por exemplo, o nome próprio); - Realização de diferentes tipos de leitura em voz alta (leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva); - Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita). - Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. 	<p>(A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p>
<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar) 		

		- Realização de percursos pedagógico didáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões.	
Matemática			
Temas, Tópicos e Subtópicos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
<p>Relações numéricas</p> <p>-Factos básicos da multiplicação e sua relação com a divisão.</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>- Compreender e automatizar os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 2, 4, 5, 10 e 3) e sua relação com a divisão.</p>	<p>- Promover a construção das tabuadas coletivamente. Iniciar com a tabuada do 2, seguindo-se a tabuada do 4, com a qual existe uma relação de dobro. Seguidamente, propor a construção da tabuada do 5 e do 10, com recursos de cálculo da criança, valorizando a perseverança dos alunos no trabalho em Matemática.</p>	<p>A, C, E</p> <p>C, D, E, F, H</p>

<p>Conexões matemáticas - Modelos matemáticos</p>	<p>- Interpretar matematicamente situações do mundo real, construir modelos matemáticos adequados, e reconhecer a utilidade e poder da Matemática na previsão e intervenção nessas situações.</p>	<p>- Evidenciar a relação entre as tabuadas da multiplicação trabalhadas e a divisão [Exemplo: $3 \times 4 = 12$, $4 \times 3 = 12$ então $12 : 4 = 3$ e $12 : 3 = 4$].</p> <p>- Mobilizar situações da vida dos alunos para serem alvo de estudo matemático na turma, ouvindo os seus interesses e ideias, e cruzando-as com outras áreas do saber, encorajando, para exploração matemática, ideias propostas pelos alunos e reconhecendo a utilidade e o poder da Matemática na previsão e intervenção na realidade.</p>	
---	---	--	--

Educação Artística			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação estratégica de ensino transversal	Descritores do Perfil de Competências
Artes Visuais	- Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.	- Entendimento do processo de desenvolvimento de um projeto.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Criativo (A, C, D, J) Participativo/
03.2 Elementos de integração didática			

<p>Tema integrador e vocabulário: “A Carta Mágica” é o tema integrador desta unidade didática. Foi escolhido com o intuito de proporcionar uma abordagem interdisciplinar envolvente, onde a aprendizagem surge através da descoberta de informações e da comunicação entre diferentes áreas do saber. Esta unidade didática utiliza uma carta como elemento integrador, pois é através da mesma que os alunos serão desafiados a explorar novos conhecimentos. A carta representa a transmissão de ideias, bem como o registo do pensamento e a partilha de descobertas, estimulando para a curiosidade e o desenvolvimento de competências essenciais.</p> <p>Esta não é uma carta comum, mas sim uma carta mágica, pois dentro da mesma existe desafios, mistérios e aprendizagens que guiam os alunos ao longo do percurso educativo. No Português, a magia acontece quando os alunos aprendem a escrever, explorando a linguagem e a escrita como meio de comunicação. No Estudo do Meio, a magia revela-se ao descobrirem os meios de comunicação, dos mais antigos (cartas de papel), até aos mais modernos (correio eletrónico). Já na Matemática, a magia surge ao desvendarem a lógica da divisão, organizando informações e resolvendo desafios de forma estruturada.</p> <p>Assim, esta carta transforma cada momento de aprendizagem numa experiência</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none">-Guião do aluno;-Elemento integrador- Carta;- 48 copos de plástico;- Fio;- Manual de matemática;
---	--

<p>significativa. Cada conceito explorado, cada palavra escrita e cada conhecimento adquirido é uma peça fundamental na construção do saber.</p>	
<p>Elemento integrador: Carta mágica. (Anexo VI)</p>	
<p>Princípios de avaliação A avaliação será realizada com observação direta e participante.</p>	
<p>Vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none">-Português: Nome próprio, nome comum, adjetivos, verbos, determinantes, carta, correio eletrónico.-Matemática: Tabuada do dois, três, quatro do cinco e do dez, divisão, divisor, dividendo, quociente.-Estudo do Meio: Comunicação pessoal, comunicação social.	

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guiões de aula Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira 18/03/2025
SUMÁRIO 01 - Entrega dos guiões do aluno da semana anterior corrigidos e entrega do novo guião da semana; - Os meios de comunicação- pessoal e social; -Introdução escrita de carta/ correio eletrónico; -Consolidar as classes das palavras (nomes, determinantes, verbos e adjetivos); -Introdução da divisão.
ROTEIRO 01
Atividade n. °1 - “A Magia das Palavras: Vamos escrever uma carta” Área: Português e Estudo do Meio. Tipologia: Motivação apresentação do elemento integrador

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de identificar as regras de como escrever uma carta.

Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual

Estratégia de implementação:

1.1 Antes da atividade

Entrega do guião do aluno da semana anterior corrigido, bem como a explicação da correção do mesmo.

Realizar um diálogo com os alunos sobre o desempenho deles em relação às tarefas propostas da semana anterior.

Distribuição do novo guião do aluno (Anexo VII) e explicá-lo de forma clara.

Apresentação do elemento integrador, “Carta mágica”;

Perguntar se sabem o que é e para que serve. Espera-se que eles respondam o que é uma carta e que serve para transmitir diferentes tipos de mensagens escritas, em papel. As cartas são utilizadas desde os primórdios para realizar comunicação formal e informal entre as pessoas. Continuamos escrevendo cartas para contar novidades, trocar informações e com elas, conseguimos enviar e receber notícias de familiares e amigos.

Convidar um aluno a abrir a mesma e ler em voz alta a mensagem.

Recado: (

Rua do Conde, 18 de março de 2025

Queridos alunos do 2ºC,

Escrevo-vos esta carta porque preciso da vossa ajuda. Durante muitos anos, fui um dos principais meios de comunicação entre as pessoas. Levava mensagens cheias de carinho, notícias importantes e até segredos bem guardados. Mas, com o tempo, fui sendo esquecida...

Hoje, quase ninguém escreve cartas. As pessoas preferem enviar mensagens rápidas pelo telemóvel ou pelo computador. Mas será que estas mensagens conseguem transmitir os mesmos sentimentos que uma carta escrita à mão? Uma carta tem algo especial – guarda emoções, cria laços e pode ser relida sempre que quisermos.

Por isso, preciso de vocês! Quero continuar a viajar de mão em mão, a levar palavras bonitas e a criar sorrisos. A minha missão é muito importante, mas não a posso cumprir sozinha. Será que me ajudam a continuar a existir? Escrevam cartas, enviem mensagens a amigos e familiares e mostrem a todos como escrever uma carta pode ser mágico!

Conto convosco!

A Carta mágica.)

Esta carta será escrita à mão, para dar mais ênfase ao texto.

1.2. Durante a atividade

Explicar à turma que vamos ajudar a carta e que vamos escrever uma carta todos juntos (em grupo).

Para podermos escrever uma carta temos de perceber algumas regras;

Visualização do vídeo [aqui](#) (escola virtual)

Depois de vermos o vídeo, vamos conversar sobre o que aprendemos.

Vamos descobrir quais são as partes de uma carta, (saudação, corpo, despedida e assinatura);

Relembrar a importância de escrever com atenção, respeitando as regras da pontuação e da ortografia, para que a nossa mensagem seja clara e bem compreendida.

Decidir em grande grupo para quem vamos escrever a nossa carta. Colocar hipóteses como: família, amigos, personagem imaginária.

Escolher o assunto da carta e organizar as ideias. Colocar hipóteses como: contar novidades, fazer um convite, agradecer alguma coisa.

Posto isto, começar a escrever a carta.

A carta é escrita no quadro e os alunos passam para umas folhas pautadas.

1.3. Depois da atividade

Refletir sobre o que aprendemos, falar de como nos sentimos ao realizar esta tarefa.

Possíveis perguntas:

Foi fácil ou difícil escrever a carta?

O que gostaram mais?

Acham que escrever cartas é uma forma especial de comunicar?

Duração prevista: 120 minutos (manhã)

Atividade n. °2 - “Dividir para Multiplicar”

Área: Matemática.

Tipologia: consolidação e introdução de novos conteúdos

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de identificar o quociente, divisor e dividendo.

Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual.

Estratégia de implementação:

Antes da atividade:

A professora chega à sala e diz bem alto: “Carina deixaram uma carta lá em baixo para a turma 2°C!”.

Causando algum suspense, vou perguntar se sabe quem foi e qual possa ser a mensagem que nos queiram dar. (tentando captar o máximo de atenção da turma);

De seguida, ler a carta:

Recado: Rua do Conde, 18 de março de 2025

Queridos alunos,

Como sabem, eu sou uma carta mágica e estou aqui novamente para vos ajudar com uma tarefa muito importante!

Hoje, vamos falar da tabuada, pois vai ser a nossa grande amiga para podermos aprender a divisão.

Sabem o que é a divisão?

Eu só aprendi que a divisão é a operação inversa da multiplicação.

Mas afinal o que é que quer dizer inverso?

Esperem, vou explicar melhor:

Imaginem que temos uma conta de $5+3=8$. Isto é uma adição. O contrário da adição é a subtração, ou seja, $8-3=5$. Portanto, a subtração é o inverso da adição.

Assim já sabemos o que é o inverso da adição é a subtração e o inverso da multiplicação é a divisão. Mas, afinal, como é que se realiza uma divisão?

Preciso da vossa ajuda para resolver este problema.

Com carinho,

A Carta Mágica.)

Durante a atividade:

Visualizar um pequeno vídeo que explica o que é a divisão. [Aqui](#) (escola virtual)

Explicar o exercício no quadro e reforçar o que é o divisor, dividendo e o quociente. (Perceber quem prestou atenção ao vídeo);

Para resolver uma divisão, é importante que os alunos saibam as tabuadas.

Realizar algumas contas de multiplicação, adição e subtração no quadro e resolver:

Exemplo:

Multiplicações:

$$3 \times 4 = 12$$

$$5 \times 6 = 30$$

$$4 \times 4 = 16$$

Soma:

$$44 + 4 = 48$$

$$15 + 20 = 35$$

$$78 + 32 = 110$$

Subtração:

$$75 - 25 = 50$$

$$53 - 9 = 44$$

$$88 - 17 = 71$$

Distribuir um guião intitulado a magia das operações matemáticas (Anexo VIII)

Depois da atividade:

Correção em grande grupo do guião “A magia das operações”;

Duração prevista: 60 minutos (manhã)

Atividade n.º 3 - “Um telefone antigo”

Área: Estudo do Meio, Português e Educação artística.

Tipologia: novos conteúdos

Finalidade didática: o aluno deve ser capaz de identificar os tipos de comunicação (pessoal e social) e a evolução dos meios de comunicação

Metodologia: Trabalho em pequeno grupo e trabalho em grande grupo

Estratégia de implementação:

Antes da atividade:

Perguntar aos alunos que tipos de meios de comunicação conhecem. Respostas prováveis: televisão, internet, telemóvel e meios de comunicação mais atuais. É esperado que eles respondam a carta, caso contrário, reforçar que a carta também é um meio de comunicação referir que trabalhámos a mesma nas duas aulas anteriores e que conseguimos obter mensagens e enviar informação.

Visualização de um vídeo sobre os meios de comunicação [aqui](#): **(Escola Virtual)**

Durante a atividade:

Fazer questões sobre o vídeo:

Exemplos:

A Mariana recebeu a informação a partir de que aparelho?

Onde a amiga da Mariana viu que se estava a aproximar um vendaval?

A carta e o postal são meios de comunicação pessoal ou social?

Consegues dizer 2 tipos de comunicação social que aparecem no vídeo?

Para que servem os meios de comunicação social?

Estas perguntas são escritas no quadro e um aluno, ao acaso vai escrever a resposta a uma e depois outro aluno vai escrever outra e assim sucessivamente.

Todos os alunos vão passar para o seu caderno as perguntas e as respetivas respostas.

Posto isto, mostrar uma imagem do telefone de copo.

Perguntar se alguém sabe o que é? É provável que nenhum deles saiba responder.

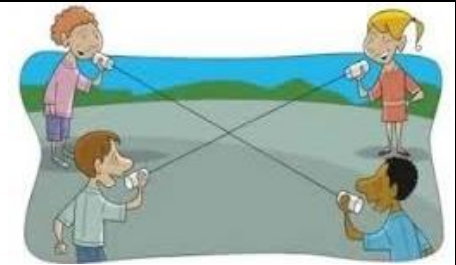
Explicar que é um telefone que é feito com copos de plástico e com um fio. E se falarmos para dentro do copo que se ouve no outro copo.

Dividir a turma em grupos de 2 e informar que vamos construir um telefone assim.

Depois da atividade:

Experimentação dos telefones entre grupos.

Duração prevista: 90 minutos (tarde)



Síntese do Percurso 2 - Quarta-feira-Feira19/03/2025

SUMÁRIO 02

- Revisão das classes de palavras com escrita de frases no quadro pelos alunos;
- Identificar (nome próprio, nome comum, determinantes, verbos, adjetivos);
- Escrever uma pequena carta ao amigo;
- Revisão das tabuadas, (dois, três, quatro e cinco);
- Introdução à divisão.

ROTEIRO 02

Atividade n. °1 - “A carta do amigo secreto”

Área: Português.

Tipologia: sistematização

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz escrever pequenas frases identificando nome próprio, determinantes e adjetivos

Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual

Estratégia de implementação:

Antes da atividade

Pequeno diálogo com os alunos perguntando: “O que aprendemos ontem”? Quem se lembra?

Resposta esperada:” fizemos um telefone. Orientar o diálogo a partir desta resposta fazendo uma breve revisão do dia anterior:

“Boa, e o telefone serve para quê? / E é um meio de que? / Que tipo de comunicação aprendemos a fazer ontem? Respostas esperadas: “O telefone serve para falar/ é um meio de comunicação pessoal/ ontem aprendemos a fazer uma carta.

Depois relembrar as regras de como escrever uma carta, visualizar um vídeo [aqui](#)

Os alunos depois do vídeo vão dizer as indicações que “apanharam” para escrevermos uma carta;

Se faltar alguma dizer a que falta.

Explicação do que vamos fazer: Vamos fazer um jogo intitulado de “A carta do amigo secreto”.

Durante a atividade

Todos os alunos vão ser sorteados, para realizar este sorteio os mesmos vão escrever o seu nome num papel e coloca-lo dentro de um saco.

Terminado isto, explicar que cada aluno vai retirar um nome do saco e não pode dizer a ninguém quem lhe saiu, caso contrário o aluno perde o jogo.

De seguida dizer que todos vão ter que escrever 3 frases com coisas positivas sobre o colega que lhe calhou. Mas estas frases teriam de ter obrigatoriamente, um nome próprio, um determinante (artigo definido ou indefinido), e um adjetivo.

Perguntar exemplos de cada uma destas classes de palavras;

Alguém me sabe dizer um exemplo de um nome próprio?

Resposta esperada: O nome deles;

E um determinante?

Resposta esperada: O/ A/ Os/ As Um /Uma/ Uns/ Umas;

E um adjetivo?

É esperável que eles não se lembrem do que é um adjetivo. Voltar a mostrar o vídeo da semana passada: vídeo [aqui](#)

E escrever exemplos que cada classe no quadro. E uma frase exemplo.

Exemplo: A Maria é muito simpática.

Dizer que esta é uma frase exemplo e reforçar que tem todos os tipos de classes de palavras pretendido.

Depois informar que todos vão ter apenas 8 a 10 minutos para escreverem as 3 frases.

Os alunos que vão acabando antes, chamar a professora para corrigir as suas frases.

Terminado o tempo todos os alunos vão entregar as suas frases. (Nestas frases é obrigatório escreverem o nome do colega que saiu) e cada aluno terá de guardar o papel com o nome que lhe saiu anteriormente para não se esquecerem a quem escreveram.

Depois de todos entregarem as “cartas”, a professora vai chamar individualmente os alunos e entregar-lhes as “cartas” que lhes são destinadas.

De seguida a pessoa chamada vai ler as frases ao quadro e em conjunto com a turma irá tentar adivinhar quem é o autor daquela carta. Têm 2 a 3 minutos para tentarem adivinhar o autor da mesma. Caso não acertem a autor acusa-se e ganha 1 ponto.

Posto isto, o aluno que está no quadro vai escrever um adjetivo/ determinante que está na sua carta no quadro.

Depois da atividade

Cada aluno vai sublinhar nas suas cartas

O nome próprio (de azul)

O determinante (vermelho)

O adjetivo (verde)

Duração prevista: 120 minutos (manhã)

Atividade n. °2 - “Caça ao Tesouro da matemática”

Área: Matemática.

Tipologia: Novos conteúdos

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de identificar

Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual.

Estratégia de implementação:

Antes da atividade:

Escrever no quadro da sala algumas frases em que falta uma palavra. Colocar as palavras que faltam aleatoriamente no quadro (mesa, giz, sala, professor, aprender, biblioteca), bem como algumas contas de multiplicar (1- 2×2 ; 2- 3×3 ; 3- 3×1 -; 4- 4×1 ; 5- 4×2 ; 6- 5×2), exemplificar que o resultado de uma conta diz o número de letras que falta na frase.

Exemplo:

A _____ é castanha. / A **mesa** é castanha.

O _____ corrigiu os trabalhos. / O **professor** corrigiu os trabalhos

O _____ é branco. / O **Giz** é branco

A _____ é muito grande. / A **Sala** é muito grande.

Eu gosto muito de _____. / Eu gosto muito de **aprender**.

Existe muitos livros na _____. / Existe muitos livros na **biblioteca**.

1.2. Durante a atividade:

(A professora escondeu cartões com algumas operações na sala antes dos alunos entrarem) (Anexo IX)

Realizar 2 grandes grupos (12 elementos em cada grupo);

Explicar que vamos jogar a um jogo intitulado de “Caça ao tesouro da matemática”;

Cada grupo vai ter uma cor associada (Grupo 1- Amarelo Grupo 2- Vermelho);

Os cartões estão escondidos pela sala com as cores correspondentes ao grupo.

O grupo vai ter de eleger um elemento de cada um para procurar os cartões; enquanto o escolhido procura os restantes podem ajudar a procurar dizendo: “procura debaixo da mesa”;

Cada grupo vai ter três desafios (adição, subtração, multiplicação);

Os alunos vão ter de chegar a um resultado e concordar com o mesmo.

Depois de terem encontrado as soluções realizam 4 grupos de 3 elementos (dentro do próprio grupo) e escolhem um cartão com o desafio terminado e este pequeno grupo vai explicar ao quadro como resolveu o desafio.

Distribuição do manual de matemática e realização das atividades 118 (Anexo X).

1.3. Depois da atividade:

Continuação da atividade.

Duração prevista: 90 minutos (tarde)

Síntese do Percurso 3 - Quinta-Feira

20/03/2025

SUMÁRIO 03

- Cálculos mentais de multiplicação;
- Introdução à divisão;
- Diferenças entre carta e e-mail;
- Escrita de um e-mail;
- Jogo do telefone estragado com o próprio corpo.

ROTEIRO 03

Atividade n. °1 - “Caça às divisões”

Área: Matemática.

Tipologia: consolidação de conteúdos;

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de dividir.

Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual

Estratégia de implementação:

Antes da atividade

Revisão da tabuada do quatro com a atividade da escola virtual atividade [aqui](#)

Durante a atividade

Distribuição do manual de matemática e realização dos exercícios da página 119. (Anexo XI) correção do mesmo em grande grupo.

Depois da atividade

Jogo intitulado “Corrida da multiplicação” <https://www.coquinhos.com/multiplicacao-da-corrída-espacial/play/>

Este jogo consiste numa corrida onde aparece cálculos mentais de multiplicação e estas têm ser realizadas rapidamente para poder ganhar.

Duração prevista: 120 minutos (manhã)

Atividade n.º 2 - “Vamos enviar um e-mail”

Área: Português e Estudo do Meio

Tipologia: Consolidação e sistematização

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de saber escrever uma carta e um e-mail, bem como as diferenças entre ambas.

Metodologia: Trabalho em grande grupo e trabalho individual

Estratégia de implementação:

Antes da atividade

Dividir o quadro em dois (Meios de comunicação pessoal (carta, telefone, e-mail) e social (Televisão, rádio, jornal);

Pedir aos alunos exemplos de cada um e fazer uma lista com a turma;

Explicar como se escreve um e-mail.

O e-mail, é uma estrutura eletrónica e é muito parecido com uma carta, porém esta chega mais rápido do que a carta.

Estrutura:

O nosso e-mail;

O e-mail para quem queremos enviar;

O assunto, a saudação, o conteúdo, a despedida e a assinatura.

Durante a atividade

Vamos enviar um e-mail.

A professora vai abrir o e-mail e projetar o mesmo explicando passo a passo como se faz.

Em seguida com a turma vamos todos escrever um e-mail. Vamos decidir em conjunto o assunto bem como o conteúdo do e-mail.

(chamar alunos para virem ao computador escrever uma frase);

Terminado este explicar como enviar.

Posto isto, distribuir uma folha com um exemplo de um e-mail aberto, e os alunos vão ter que “enviar”, a mensagem a alguém da sua família.

Este é obrigatório ter pelo menos, um nome próprio, um nome comum, um verbo, um determinante e um adjetivo.

1.3. Depois da atividade

Quando todos terminarem vão um de cada vez ler ao quadro o seu e-mail.

Entregar à professora para corrigir.

Duração prevista: 60 minutos (manhã)

Atividade n.º 3 - "Telefone sem fio"

Área: Educação física

Tipologia: Aplicação de conhecimento

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de identificar e imitar os gestos do colega

Metodologia: Trabalho em grande grupo

Estratégia de implementação:

Antes da atividade

Perguntar à turma se conhecem o jogo do telefone estragado. Resposta esperada: Sim.

Caso não conheçam explicar/ exemplificar o jogo.

Explicação:

Vou dizer uma pequena frase ao ouvido do colega e o mesmo terá de dizer o que percebeu ao colega do lado até chegar ao fim.

O último a receber a mensagem terá de dizer em voz alta o que percebeu.

Depois, explicar que vamos jogar ao telefone estragado, mas com gestos e que para isto vamos para o ginásio.

Durante a atividade

Explicação da atividade exemplificando com um aluno;

A professora faz um gesto e o aluno imita o mesmo, acrescenta mais um que queira e assim sucessivamente;

Explicar que o último tem que fazer os gestos todos.

Dividir a turma em 3 grupos (8 elementos);

Depois da atividade

Pequeno diálogo com a turma sobre o que aconteceu.

Se todos conseguiram realizar bem todos os gestos realizados;

Qual foi a maior dificuldade encontrada?

Duração prevista: 30 minutos (tarde)

1.5. Reflexão global da prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo de ensino básico

A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu uma etapa determinante no meu percurso formativo, representando simultaneamente um espaço de aprendizagem intensiva, de construção identitária enquanto futura professora e de confronto com a complexidade real da sala de aula. Desenvolvida ao longo de vários meses, esta experiência permitiu-me transitar do plano teórico para o exercício concreto da ação educativa, desafiando-me a integrar conhecimentos, a tomar decisões fundamentais e a refletir criticamente sobre cada intervenção realizada.

Desde os primeiros dias de estágio, tornou-se evidente a necessidade de compreender profundamente o contexto educativo, reconhecer as especificidades da turma, os seus ritmos de aprendizagem, as suas dinâmicas relacionais e os desafios que emergiam no quotidiano escolar. A observação inicial desempenhou um papel fundamental, possibilitando-me identificar prioridades pedagógicas e orientar a planificação de atividades que respondessem às reais necessidades dos alunos. Com o tempo, esta fase evoluiu para uma atuação mais autónoma.

Um dos aspetos mais significativos desta PES foi a exigência de um planeamento rigoroso e intencional. Preparar cada aula implicou antecipar dificuldades, prever estratégias diferenciadas, selecionar materiais adequados e articular conteúdos de modo coerente e motivador. Percebi, contudo, que o planeamento, embora essencial, não é suficiente por si só: a flexibilidade pedagógica revelou-se igualmente indispensável. As inesperadas mudanças de ritmo da turma, as dúvidas surgidas no momento, ou até a necessidade de reformular uma atividade que não estava a resultar, exigiram de mim capacidade de adaptação e tomada de decisão rápida.

Concluo esta PES com um profundo sentimento de realização. Este percurso, marcado por aprendizagens intensas, desafios inesperados e inúmeras conquistas, reforçou a minha convicção na importância da profissão

docente. Sinto-me hoje mais preparada, mais consciente das exigências do ensino e mais motivada para continuar a crescer, guiada pelo compromisso com qualidade educativa.

Parte III. Enquadramento Teórico

1. Conceito de inteligência emocional

O conceito de inteligência emocional, como o próprio nome indica, está relacionado com os conceitos de inteligência e de emoção, a inteligência emocional refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, bem como perceber e influenciar as emoções dos outros (Salovey & Mayer, 1990). Este conceito ganhou notabilidade com Goleman (1996), que destacou a importância das competências emocionais para o sucesso pessoal e profissional, incluindo a regulação emocional, a empatia e as habilidades sociais. Segundo Costa e Faria (2015), a inteligência emocional é essencial para o bem-estar individual e para a construção de relações interpessoais saudáveis e produtivas.

Mayer e Salovey (1997) ampliaram esta definição ao estruturar a inteligência emocional em quatro domínios principais: a perceção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a regulação emocional. A perceção emocional envolve a capacidade de identificar emoções em si próprio e nos outros, enquanto a facilitação emocional do pensamento refere-se ao uso das emoções para melhorar o raciocínio e a tomada de decisões. A compreensão emocional está relacionada à capacidade de interpretar e prever reações emocionais, e a regulação emocional diz respeito à habilidade de gerir emoções de forma eficaz (Costa & Faria, 2015).

A inteligência emocional desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Estudos demonstram que crianças com maior inteligência emocional apresentam melhor desempenho académico e maior capacidade de adaptação a desafios sociais e emocionais (Izard *et al.*, 2001). Além disso, as crianças com maior inteligência emocional tendem a desenvolver relações interpessoais mais saudáveis, demonstrando maior capacidade de empatia e colaboração (Johnson & Johnson, 2005). Segundo Silva *et al.* (2016), a educação emocional na infância contribui para a formação de indivíduos mais resilientes, cooperativos e preparados para lidar com situações de conflito, reduzindo episódios de agressividade e promovendo ambientes de aprendizagem mais harmoniosos.

Diante disto, programas educacionais que promovam o desenvolvimento da inteligência emocional são essenciais para um ambiente escolar positivo e inclusivo (O'Donnell & O'Kelly, 2016). Estas abordagens incluem estratégias como a prática da empatia, o ensino da autorregulação emocional e a mediação de conflitos, proporcionando às crianças ferramentas para uma melhor convivência e aprendizagem (Formosinho *et al.*, 2006). Segundo Perrenoud (2005), a introdução da educação emocional no currículo escolar contribui para a construção de competências socioemocionais fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, pesquisas indicam que a promoção da inteligência emocional em contextos educacionais pode reduzir significativamente o stress infantil e melhorar o envolvimento académico (Salovey *et al.*, 1995). O ensino de estratégias emocionais, como a resolução pacífica de conflitos e o fortalecimento da autoestima, auxilia no desenvolvimento da autonomia emocional e social das crianças, preparando-as para os desafios da vida adulta (Bardin, 2011). Segundo a Ordem dos Psicólogos Portugueses (2022), programas como “O Guru das Emoções” têm demonstrado impactos positivos na promoção do bem-estar emocional e na redução de comportamentos disruptivos em sala de aula.

Assim, a inteligência emocional é um fator determinante para o sucesso escolar e social, exigindo a implementação de práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento dessas competências desde a infância (Costa & Faria, 2015). A incorporação da educação emocional nos ambientes escolares não só favorece o crescimento individual das crianças, como também contribui para um ambiente educacional mais equilibrado, colaborativo e propício à aprendizagem (Flick, 2009).

1.1. Importância da inteligência emocional na primeira infância

A inteligência emocional na primeira infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento completo da criança, influencia o seu bem-estar emocional, e as suas competências sociais e académicas futuras. A capacidade de reconhecer, compreender e gerir as emoções desde cedo está diretamente

relacionada ao sucesso na escola e nas interações interpessoais, conforme destacado por Goleman (2009).

Na visão de Goleman (2003), a inteligência emocional na infância é composta por habilidades como o autocontrole, a empatia e a regulação emocional, elementos que são essenciais para que a criança desenvolva relações interpessoais saudáveis. Crianças que aprendem a gerir as suas emoções de maneira eficaz são mais propensas a lidar melhor com frustrações e desafios, demonstrando maior resiliência diante de adversidades. Segundo Carlton e Winsler (1999), o desenvolvimento dessas competências emocionais desde a primeira infância está associado a um comportamento mais equilibrado e a uma melhor adaptação ao ambiente escolar e social.

A educação emocional nos primeiros anos de vida contribui para a construção de bases sólidas para a aprendizagem. De acordo com Silva *et al.* (2016), a orientação curricular para a educação pré-escolar enfatiza a importância do desenvolvimento emocional e social como parte essencial da aprendizagem infantil. Crianças que possuem maior inteligência emocional demonstram melhores habilidades de comunicação, maior facilidade em colaborar com os outros e um desempenho académico mais satisfatório ao longo do tempo.

A relação entre inteligência emocional e o desempenho escolar tem sido amplamente estudada. Goleman (2012) aponta que crianças que desenvolvem habilidades emocionais desde cedo apresentam maior concentração, menor propensão a comportamentos disruptivos e uma melhor adaptação ao ambiente escolar. Além disso, uma inteligência emocional bem desenvolvida ajuda na regulação do stress e da ansiedade, permitindo que os alunos enfrentem desafios escolares de forma mais tranquila e eficaz.

Além do ambiente escolar, a inteligência emocional influencia as relações sociais da criança. Crianças emocionalmente inteligentes conseguem interpretar melhor os sentimentos dos outros, demonstrando empatia e compreensão. Segundo Carlton e Winsler (1999), este tipo de desenvolvimento emocional está diretamente ligado à formação de vínculos saudáveis e ao sucesso nas

interações sociais, facilitando a construção de amizades e o trabalho em equipa.

Outro ponto relevante é o impacto da inteligência emocional na prevenção de comportamentos problemáticos. Crianças que não possuem um bom controlo emocional podem demonstrar maior agressividade, dificuldades na resolução de conflitos e problemas de adaptação ao ambiente escolar. Como observado por Goleman (2009), o desenvolvimento da autorregulação emocional desde cedo ajuda a reduzir a impulsividade e a agressividade, promovendo comportamentos mais equilibrados e cooperativos.

A implementação de programas educacionais voltados para o desenvolvimento da inteligência emocional na infância tem se mostrado uma estratégia eficaz para fortalecer tais competências. Segundo Silva *et al.* (2016), a introdução de práticas que incentivam a identificação e a expressão das emoções no currículo da educação pré-escolar contribui significativamente para o bem-estar das crianças e para a melhoria do ambiente escolar. Estratégias como o ensino da empatia, o estímulo ao diálogo e a mediação de conflitos são fundamentais para ajudar as crianças a desenvolverem maior inteligência emocional.

Diante disso, torna-se evidente que investir no desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância é essencial para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente competentes. Como afirmado por Goleman (2012), a educação emocional deve ser uma prioridade tanto para os educadores como para as famílias, garantindo que as crianças tenham um crescimento saudável e harmonioso.

1.2. Relação entre inteligência emocional e desenvolvimento cognitivo

A relação entre inteligência emocional e desenvolvimento cognitivo tem sido amplamente estudada por diversos investigadores, destacando-se a influência das competências emocionais no aperfeiçoamento das funções

cognitivas e na aprendizagem. De acordo com Goleman (2009), a inteligência emocional facilita o desenvolvimento social e pessoal, mas também contribui para o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, tornando os indivíduos mais preparados para enfrentar desafios académicos e da vida cotidiana.

A inteligência emocional compreende habilidades como a perceção, compreensão e regulação das emoções, que influenciam diretamente o funcionamento cognitivo. Carlton e Winsler (1999) destacam que crianças com maior inteligência emocional demonstram maior capacidade de atenção, memória e raciocínio, uma vez que conseguem gerir melhor as suas emoções em situações de aprendizagem. O controlo emocional, portanto, permite um maior foco nas atividades escolares e uma menor interferência de emoções negativas no desempenho académico.

Goleman (2012) reforça esta ideia ao afirmar que a autorregulação emocional impacta diretamente na capacidade de resolver problemas e tomar decisões, habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Quando a criança aprende a controlar impulsos e a lidar com frustrações, ela desenvolve uma maior resistência a distrações, favorecendo o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, a empatia, um dos pilares da inteligência emocional, também desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo. Segundo Goleman (2003), a capacidade de compreender as emoções dos outros está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da capacidade de adaptação a novos contextos. As crianças que conseguem interpretar as emoções alheias desenvolvem melhor as suas habilidades sociais, o que contribui para uma aprendizagem mais colaborativa e interativa dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento cognitivo é influenciado pelo ambiente emocional em que a criança está inserida. Silva *et al.* (2016) destacam que um ambiente seguro e emocionalmente positivo favorece a aprendizagem, reduzindo os níveis de stress e ansiedade, fatores que podem prejudicar a assimilação de novos conhecimentos.

Outra relação importante entre inteligência emocional e cognição refere-

se à resolução de conflitos. As crianças que possuem um maior domínio sobre as suas emoções conseguem encontrar soluções mais eficazes para problemas, evitando reações impulsivas que poderiam comprometer o seu desempenho académico. Além do impacto individual, a inteligência emocional também influencia a dinâmica da sala de aula. Professores que promovem um ambiente emocionalmente equilibrado, incentivando o diálogo e a empatia, observam melhorias no envolvimento e na participação dos alunos. Goleman (2012) destaca que o ensino de habilidades emocionais no contexto escolar favorece a cooperação entre os estudantes, criando um espaço mais propício para o desenvolvimento intelectual e académico.

Por fim, a interdependência entre inteligência emocional e o desenvolvimento cognitivo reforça a necessidade de incluir estratégias de ensino que integrem estes dois aspetos. De acordo com Carlton e Winsler (1999), programas educacionais que estimulam tanto o controlo emocional como o raciocínio lógico resultam em crianças mais equilibradas e preparadas para enfrentar os desafios académicos e sociais. Portanto, o investimento no desenvolvimento emocional desde a primeira infância não apenas promove o bem-estar das crianças, mas também impulsiona seu crescimento cognitivo e académico.

1.3. Desenvolvimento das competências e regulação socioemocional na infância

O desenvolvimento das competências socioemocionais na infância constitui um domínio fundamental para a compreensão de como as crianças constroem relações, gerem emoções e respondem a situações de conflito. Estrada e Denham (2011) destacam que as competências emocionais emergem de forma gradual e resultam da iteração entre fatores individuais, relacionais e contextuais, sendo a infância um período sensível para a aquisição de capacidades como o reconhecimento das emoções, empatia, autorregulação e a expressão emocional adequada. Estes aspetos influenciam diretamente o ajustamento social e o bem-estar emocional das crianças. As autoras enfatizam

ainda que o desenvolvimento socioemocional não ocorre de forma espontânea, mas exige práticas sistemáticas de aprendizagem e experiências significativas no cotidiano escolar, permitindo às crianças experimentar, refletir e ajustar o seu comportamento emocional. A capacidade de regular emoções, nomeadamente controlar impulsos, gerir frustrações e selecionar estratégias adequadas para enfrentar desafios sociais, é considerada central para o sucesso nas interações com pares e adultos. Assim, a intervenção educativa desempenha um papel estruturante, oferecendo ambientes seguros e emocionalmente responsivos que favorecem essa aprendizagem contínua.

1.4. Estratégias para o desenvolvimento da inteligência emocional em crianças

O desenvolvimento da inteligência emocional na infância é um fator determinante para o sucesso académico e social das crianças. Como defendido por Miller (2008), as crianças aprendem essencialmente por imitação e observação, o que torna fundamental o papel dos educadores como modelos de regulação emocional e comportamento social adequado. Para fortalecer esse desenvolvimento, existem diversas estratégias e programas que podem ser implementados nos contextos educativos com o objetivo de fomentar as competências emocionais desde os primeiros anos de vida.

A modelagem comportamental é uma das estratégias mais eficazes para promover a inteligência emocional em crianças. Quando os educadores e pais demonstram autocontrolo, empatia e habilidades de comunicação, estão a ensinar, de maneira implícita, essas mesmas competências às crianças (Miller, 2008). Além disso, ao validar e nomear as emoções da criança, ajudam-na a desenvolver um vocabulário emocional mais rico e a compreender melhor os seus sentimentos e os dos outros.

Existem vários programas que têm demonstrado eficácia na promoção da inteligência emocional em crianças. O programa *Head Start Redi* (Bierman *et al.*, 2008) e o programa *Reace Educations Foundation* (Pickens, 2009) são exemplos internacionais de iniciativas que pretendem melhorar as competências sociais e reduzir problemas comportamentais. Da mesma forma, o programa

finlandês *Together at School* (Bjorklund *et al.*, 2014) tem se destacado ao promover competências emocionais e de saúde mental em contextos escolares.

Em Portugal, surgiram também algumas iniciativas, como por exemplo, o programa Anos Incríveis e o programa Salto de Gigante. O programa Anos Incríveis, originalmente desenvolvido por *Cloryn Webster-Stratton* (Webster-Stratton *et al.*, 2011), foca na capacitação de professores e educadores de infância para prevenir problemas de comportamento e dificuldades socioemocionais. Já o programa *Salto de Gigante* (Correia & Marques-Pinto, 2016) foi concebido para facilitar a adaptação escolar na transição da educação pré-escolar para o ensino básico, promovendo a autorregulação emocional e a resiliência.

Para além dos programas, existem também estratégias diárias que podem ser aplicadas pelos educadores e que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional, tais como:

- a) Ensino da identificação e expressão das emoções: Atividades que envolvem histórias, dramatizações e jogos ajudam as crianças a reconhecer e nomear emoções em si e nos outros.
- b) Resolução de conflitos de forma cooperativa: Estimular a comunicação assertiva e a procura por soluções pacíficas permite que as crianças desenvolvam habilidades de negociação e empatia.
- c) Técnicas de mindfulness e regulação emocional: Exercícios de respiração e relaxamento podem ser incorporados na rotina escolar para ensinar as crianças a lidarem com o stress e a frustração.
- d) Promoção da empatia e do trabalho em equipe: Atividades colaborativas fortalecem o senso de comunidade e o respeito pelo próximo.
- e) Parceria entre escola e família: A colaboração entre professores e pais é essencial para reforçar as aprendizagens socioemocionais tanto no ambiente escolar quanto em casa.

Fernández-Martínez e Montero-García (2016) apontam que a presença de programas sistematizados nas escolas ainda é limitada e que um plano de ação seria altamente benéfico. Faria (2017) reforça essa necessidade, argumentando que as escolas devem dedicar-se, de forma mais sistemática, à educação emocional, envolvendo não apenas professores, mas toda a comunidade escolar.

2. Gestão de conflitos em contexto educacional

2.1. Definição de conflito no contexto da educação pré-escolar

O conflito é um fenómeno natural nas interações humanas, estando presente desde a infância. No contexto da educação pré-escolar, os conflitos surgem com frequência, uma vez que as crianças estão numa fase de desenvolvimento em que ainda estão a aprender a regular as suas emoções, a partilhar objetos e a compreender diferentes perspetivas. Embora muitas vezes o conflito seja associado a algo negativo, vários autores defendem que ele pode desempenhar um papel positivo no desenvolvimento social e cognitivo das crianças, desde que este seja gerido adequadamente pelos educadores.

O conflito pode ser entendido de diferentes formas, podendo ter tanto conotações negativas como positivas. De acordo com Sobral (2014), o termo “conflito” é frequentemente utilizado para descrever situações de desentendimento ou confronto, muitas vezes acompanhadas por emoções negativas como a frustração, a raiva e a agressividade. No entanto, outros autores argumentam que o conflito é um elemento inerente à interação social e pode contribuir para o desenvolvimento infantil, desde que seja conduzido de maneira construtiva (Johnson & Johnson, 2009).

No contexto da educação pré-escolar, as crianças encontram-se num período de desenvolvimento em que ainda estão a aprender a lidar com as suas emoções e a interagir de forma harmoniosa com os outros. De acordo com Piaget (referido por Peterson & Felton-Collins, 1986), nesta fase, as crianças são caracterizadas por um pensamento egocêntrico, o que pode dificultar a compreensão das perspetivas alheias, levando a situações de conflito. Numa perspetiva complementar, Vygotsky (referido por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008) reforça que é através da interação social que as crianças desenvolvem as suas competências cognitivas, e os conflitos podem ser uma oportunidade para promover este desenvolvimento.

Os conflitos são parte integrante das interações infantis e, em vez de

serem evitados, devem ser encarados como oportunidades para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças. No ambiente pré-escolar, é essencial que os educadores estejam preparados para intervir de forma positiva, ajudando as crianças a desenvolver estratégias eficazes para lidar com desentendimentos e promover um ambiente de aprendizagem harmonioso e inclusivo.

Os conflitos podem ser classificados de diversas formas, dependendo da natureza da interação e do contexto em que estes ocorrem. Fachada (2010, referida por Serpa, Caldeira & Gomes, 2013) distingue três tipos de conflitos: os intrapessoais, que dizem respeito a dilemas internos da própria criança, como a necessidade de tomar decisões ou lidar com emoções complexas; os interpessoais, que ocorrem entre duas ou mais crianças devido a divergências de opinião, disputas por brinquedos ou dificuldades na partilha de brinquedos; e os organizacionais, que estão relacionados com regras impostas pelo ambiente escolar e com a interação entre crianças e adultos dentro da instituição. No contexto das instituições de educação pré-escolar, os conflitos interpessoais são os mais comuns, pois as crianças estão a desenvolver as suas habilidades sociais e ainda têm dificuldade em compreender e respeitar as necessidades dos outros.

Diferentes fatores podem estar na origem dos conflitos entre crianças em idade pré-escolar. Entre os mais citados na literatura estão a disputa por objetos, sendo a posse e a partilha de brinquedos um dos principais motivos de desentendimento entre crianças (Shantz, 1987); a interferência nas atividades, quando as crianças interrompem brincadeiras ou invadem espaços dos outros, gera situações de conflito (Deutsch, 1973); as diferenças de opinião, onde a discordância sobre regras de brincadeiras ou sobre a melhor forma de realizar uma atividade pode resultar em confronto; e a dificuldade em aceitar limites, já que a imposição de regras pelos educadores ou colegas pode gerar resistência e frustração.

2.2. O papel do conflito no desenvolvimento socioemocional da criança

O conflito é um elemento inerente às interações humanas e, desde a infância, desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional da criança. A forma como as crianças enfrentam e gerem os conflitos pode influenciar significativamente a sua capacidade de lidar com as próprias emoções, estabelecer relações saudáveis e desenvolver competências sociais essenciais para o dia a dia.

Apesar da conotação frequentemente negativa associada ao conflito, diversos estudos apontam que ele pode ter um papel construtivo no desenvolvimento da criança (Johnson & Johnson, 2005). Ao enfrentarem situações de discordância, as crianças têm a oportunidade de desenvolver competências como a empatia, a autorregulação emocional, a resolução de problemas e a comunicação assertiva.

Segundo Vygotsky (referido por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008), o desenvolvimento ocorre através das interações sociais, sendo o conflito uma experiência que pode impulsionar a aprendizagem e o crescimento emocional. Quando uma criança encontra uma situação de confronto, ela precisa lidar com diferentes emoções, como frustração, raiva ou tristeza, e encontrar estratégias para expressá-las e resolvê-las de forma adequada. Este processo contribui para um maior conhecimento das próprias emoções e para a construção de uma identidade emocional mais sólida.

Além disso, o conflito pode ser uma oportunidade para o fortalecimento da resiliência. As crianças que aprendem a lidar com divergências e a superar desafios emocionais tendem a desenvolver maior tolerância à frustração e capacidade de adaptação a novas situações (Johnson & Johnson, 2005). Esse fator é essencial para a sua futura vida social e académica, pois permite que enfrentem dificuldades de maneira mais equilibrada e eficaz.

Outro ponto relevante é o papel do conflito na melhoria das relações interpessoais. Ramsbotham, Woodhouse e Mail (2001, referidos por Serpa, Caldeira & Gomes, 2013) afirmam que, embora os conflitos possam gerar

momentos de tensão, eles também criam oportunidades para o fortalecimento das relações, desde que sejam resolvidos de maneira construtiva. Quando as crianças aprendem a negociar e a encontrar soluções mutuamente benéficas, desenvolvem um senso mais apurado de justiça e cooperação, o que contribui para relações mais equilibradas e saudáveis ao longo da vida.

Apesar dos benefícios, o conflito pode ter consequências negativas no desenvolvimento emocional das crianças, especialmente quando não é gerido de maneira adequada. Segundo Sobral (2014), o conflito, quando não é regulado, pode estar associado a sentimentos de agressividade, violência e angústia emocional. Quando as crianças não possuem estratégias eficazes para lidar com conflitos, podem reagir com comportamentos impulsivos e agressivos, o que pode comprometer a sua capacidade de criar e manter relações saudáveis.

A dificuldade das crianças pequenas em compreender a perspectiva do outro é um dos fatores que pode levar a uma experiência negativa dos conflitos. Piaget (referido por Peterson & Felton-Collins, 1986) descreve o pensamento egocêntrico das crianças em idade pré-escolar, o que as impede de ver os acontecimentos por outra perspectiva que não a sua. Isso pode levar a dificuldades na negociação e na resolução pacífica de conflitos, aumentando as chances de confrontos físicos ou emocionais desgastantes.

Outro desafio é a associação entre o conflito e a ansiedade. Para algumas crianças, a incapacidade de resolver um conflito pode gerar medo e insegurança, impactando o seu bem-estar emocional e social. Se uma criança experimenta conflitos frequentes sem o apoio adequado para resolvê-los, pode desenvolver padrões de evitação, o que pode prejudicar a sua capacidade de enfrentar desafios futuros (Morgado & Oliveira, 2009).

Além disso, as diferenças de gênero também podem influenciar a forma como as crianças lidam com os conflitos. Estudos indicam que os rapazes tendem a recorrer mais a estratégias físicas e ameaçadoras, enquanto as raparigas adotam abordagens mais verbais e relacionais para resolver divergências (Sobral, 2014). Essas diferenças podem levar a padrões distintos de socialização e desenvolvimento emocional, sendo necessário que os

educadores compreendam essas variações para promover uma abordagem equilibrada na gestão dos conflitos.

Para que os conflitos contribuam para um desenvolvimento emocional saudável, é essencial que as crianças tenham o apoio necessário para compreender e gerir essas situações de maneira positiva. A mediação por parte dos educadores e cuidadores desempenha um papel crucial nesse processo, ajudando as crianças a identificar emoções, reconhecer as perspectivas dos outros e encontrar soluções construtivas para os problemas.

Segundo Sobral (2014), o conflito deve ser encarado como um estímulo para o desenvolvimento da criatividade e inovação nos comportamentos e atitudes das crianças. Quando mediado de forma eficaz, ele pode ensinar competências essenciais como a negociação, o autocontrole e a colaboração.

2.3. O papel do educador na gestão dos conflitos

O ambiente escolar é um espaço dinâmico de interações sociais, onde as crianças desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a convivência, a negociação e a regulação emocional. No entanto, os conflitos fazem parte desse processo e, quando não geridos adequadamente, podem comprometer tanto o desenvolvimento social e emocional dos alunos quanto o clima escolar (Sobral, 2014). Nesse contexto, o educador desempenha um papel fundamental como mediador e facilitador, ajudando as crianças a transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem e crescimento.

O educador não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um guia que auxilia as crianças na construção de estratégias para lidar com desafios interpessoais. Segundo Johnson e Johnson (2005), "conflitos não resolvidos podem prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos" (p. 12). Dessa forma, a mediação ativa dos conflitos permite que os alunos desenvolvam competências socioemocionais fundamentais para a vida em comunidade. Como destaca Perrenoud (2005), "o educador deve ser capaz de reconhecer os sinais de conflito e intervir de maneira proativa, ajudando os

alunos a entenderem e respeitarem as diferenças" (p. 43).

A intervenção do educador é essencial, pois as crianças em idade pré-escolar ainda estão em processo de construção da inteligência emocional e social. De acordo com Vygotsky (referido por Rolim, Guerra & Tassigny, 2008), o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, e os momentos de conflito são oportunidades privilegiadas para a aprendizagem. Assim, ao invés de simplesmente resolver os conflitos para as crianças, o educador deve ensiná-las a expressar as suas emoções de maneira adequada e a buscar soluções cooperativas.

Além disso, conflitos frequentes e não resolvidos podem afetar o bem-estar dos alunos e comprometer o ambiente escolar. Conforme O'Donnell & O'Kelly (2016), "um ambiente escolar que valoriza a cooperação e o respeito mútuo é menos suscetível a conflitos" (p. 89). Dessa forma, cabe ao educador promover um clima de respeito, incentivando o diálogo e a empatia entre os alunos. Isso pode ser feito por meio de estratégias que fortaleçam a autorregulação emocional e o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas.

Katz *et al.* (2006), citando Trubank (1991), apresentam oito estratégias eficazes para a resolução de conflitos na infância:

- Intervir para cessar comportamentos destrutivos;
- Utilizar linguagem verbal para identificar as preocupações das crianças;
- Incentivar a expressão dos sentimentos, promovendo um crescimento emocional saudável;
- Estimular as crianças a encontrarem soluções para seus próprios problemas;
- Oferecer escolhas viáveis para resolver o conflito, garantindo que as alternativas apresentadas sejam exequíveis;

- Evitar linguagem punitiva ou julgadora, pois punições não promovem a aprendizagem efetiva;
- Explicar às crianças por que determinados comportamentos são inaceitáveis, ao invés de simplesmente proibi-los;
- Observar se as crianças conseguem resolver o conflito de maneira independente antes de intervir.

Ao aplicar essas estratégias, o educador não apenas faz uma gestão adequada dos conflitos, mas também promove uma aprendizagem significativa sobre convivência e resolução pacífica de problemas. É fundamental que a intervenção ocorra de forma equilibrada, garantindo que as crianças se sintam seguras para expressar os seus sentimentos e compreender o impacto de suas ações no grupo. Além disso, o educador deve utilizar uma linguagem adequada e evitar criar um ambiente de medo ou repressão, focando-se na construção de uma comunicação respeitosa e efetiva.

Por fim, é essencial que o educador saiba diferenciar momentos em que deve intervir daqueles em que as crianças podem solucionar os seus conflitos de forma autônoma. A presença do educador deve ser de apoio, incentivando a reflexão e a tomada de decisão responsável. Como mediador e modelo de comportamento positivo, ele contribui significativamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo uma cultura de paz e respeito dentro do ambiente escolar.

2.4. Abordagens e modelos de resolução de conflitos

2.4.1. Modelo de mediação de conflitos na educação pré-escolar

Como referido anteriormente, os conflitos são uma parte natural da interação entre crianças na educação pré-escolar, surgindo principalmente devido a dificuldades na partilha de brinquedos, diferenças de opinião e desafios na aceitação das regras. No entanto, esses conflitos não precisam ser vistos apenas como desafios, mas como oportunidades para ensinar competências

socioemocionais essenciais, como empatia, comunicação e resolução de problemas. Para que tal aprendizagem ocorra de maneira eficaz, é fundamental adotar um modelo estruturado de mediação de conflitos que guie as crianças no processo de resolução pacífica de divergências.

Existem diversos modelos de mediação de conflitos aplicáveis ao contexto da educação pré-escolar, cada um com características, vantagens e desvantagens específicas. A escolha do modelo mais adequado depende de fatores como a idade das crianças, a abordagem pedagógica adotada na instituição e o nível de envolvimento dos educadores no processo.

Modelo Tradicional:

O modelo tradicional de mediação de conflitos é um dos mais comuns em ambientes pré-escolares e caracteriza-se pela intervenção direta do educador na resolução dos conflitos. Neste modelo, o educador age como mediador principal, guiando as crianças por um processo estruturado que envolve a identificação do problema, a expressão de sentimentos, a procura de soluções e a reflexão sobre a experiência. Segundo Deutsch (1973), a interferência nas atividades pode ser um fator determinante para o surgimento de conflitos, tornando essencial a presença do educador para garantir que o processo de resolução ocorra de forma pacífica. Entre as suas vantagens, destaca-se o controlo no processo, garantindo que o conflito seja resolvido de maneira respeitosa e estruturada. Além disso, proporciona uma aprendizagem mediada, na qual as crianças desenvolvem estratégias de resolução observando o comportamento do educador. Outra vantagem é o desenvolvimento da empatia, pois o mediador incentiva a compreensão do ponto de vista do outro, promovendo habilidades socioemocionais essenciais (Serpa, Caldeira & Gomes, 2013). No entanto, esse modelo pode gerar dependência do educador, tornando as crianças excessivamente dependentes da mediação adulta e dificultando o desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos. Além disso, a mediação individualizada pode ser demorada, exigindo um tempo significativo do educador.

Modelo de mediação entre pares:

Já no modelo de mediação entre pares, as crianças previamente treinadas atuam como mediadoras dos conflitos dos seus colegas. Estas crianças recebem formação específica para auxiliar na condução de discussões pacíficas e na procura de soluções mutuamente satisfatórias. Segundo Shantz (1987), a disputa por objetos é um dos principais fatores que desencadeiam conflitos entre crianças pequenas, e permitir que os próprios pares resolvam essas questões pode ser uma estratégia eficaz para promover a autonomia. Entre os benefícios desse modelo, destacam-se o estímulo à autonomia e responsabilidade, pois as crianças aprendem a resolver os seus próprios conflitos sem depender constantemente do educador. Além disso, há maior envolvimento dos pares, uma vez que a mediação realizada por outras crianças pode tornar o ambiente mais confortável para a expressão dos sentimentos. Outro benefício é o desenvolvimento de habilidades sociais, visto que as crianças mediadoras aprimoram as suas competências de comunicação e resolução de problemas. No entanto, esse modelo exige um treinamento adequado para que os mediadores infantis consigam conduzir o processo sem julgamentos ou favorecimento de um dos lados. Outro risco é a possibilidade de falha na mediação, pois, caso o mediador não saiba lidar com a situação, o conflito pode agravar.

Modelo de mediação cooperativa:

O modelo de mediação cooperativa baseia-se na ideia de que todas as crianças envolvidas num conflito devem trabalhar juntas para encontrar uma solução. Em vez de dependerem exclusivamente do educador ou de um mediador infantil, as crianças são incentivadas a discutir o problema e a propor soluções, com a orientação mínima do adulto. Segundo Deutsch (1973), as diferenças de opinião são frequentes entre crianças e podem gerar conflitos, mas quando incentivadas a cooperar, elas aprendem a negociar e a construir soluções em conjunto. Este modelo tem como principais vantagens o empoderamento das crianças, que passam a desenvolver autonomia na resolução de conflitos, e a promoção do pensamento crítico, estimulando a

criatividade e a capacidade de negociação. Além disso, fortalece a cooperação, pois, ao construir soluções em conjunto, as crianças aprendem a trabalhar em equipa. Entretanto, a sua implementação pode ser desafiadora, pois nem todas as crianças possuem maturidade emocional suficiente para lidar com conflitos de maneira autónoma. Outro ponto de atenção é a possível falta de eficácia do modelo, já que, sem a orientação direta do educador, algumas crianças podem não conseguir chegar a uma solução justa.

Modelo de mediação baseado em emoções:

O modelo de mediação baseado em emoções enfatiza a regulação emocional como um aspeto central na mediação de conflitos. Em vez de focar apenas na resolução prática do problema, o educador trabalha para ajudar as crianças a identificar e expressar as suas emoções, promovendo o desenvolvimento da inteligência emocional. Segundo Fachada (2010, referido por Serpa, Caldeira & Gomes, 2013), os conflitos interpessoais são comuns entre crianças pré-escolares, pois estão em desenvolvimento das suas habilidades sociais e ainda têm dificuldades em compreender as necessidades dos outros. Este modelo apresenta vantagens importantes, como a promoção da autorregulação emocional, ajudando as crianças a reconhecer e gerir as suas emoções de maneira mais eficaz. No entanto, este modelo pode ser mais demorado do que outras abordagens, pois exige um trabalho aprofundado sobre as emoções. Além disso, crianças muito pequenas podem ter dificuldades para verbalizar os seus sentimentos de maneira clara, o que pode limitar a eficácia da mediação.

Modelo de mediação por jogos e brincadeiras:

O modelo de mediação por jogos e brincadeiras utiliza atividades lúdicas para prevenir e resolver conflitos no ambiente pré-escolar. Através de jogos cooperativos, dramatizações e de histórias, as crianças aprendem de forma natural e envolvente a lidar com problemas e a encontrar soluções pacíficas (Shantz, 1987). Essa abordagem favorece a aprendizagem por meio da brincadeira, tornando o processo mais acessível e motivador para as crianças. Além disso, os jogos estruturados ajudam na aceitação das regras, ensinando

conceitos como respeito, cooperação e cumprimento de normas sociais (Deutsch, 1973). Outra vantagem desse modelo é a redução do stress e da ansiedade, uma vez que a mediação ocorre em um ambiente descontraído e não confrontador, permitindo que as crianças se expressem de maneira mais espontânea e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais.

Entretanto, esse modelo também apresenta algumas limitações. Um dos desafios é o menor foco na solução direta do conflito, pois algumas situações exigem abordagens mais estruturadas e direcionadas do que a simples interação lúdica pode proporcionar (Serpa, Caldeira & Gomes, 2013).

Apresenta-se, em seguida, na Tabela 8, uma síntese das ideias centrais dos diferentes modelos de mediação de conflitos.

Tabela 8- Vantagens e desvantagens de diferentes modelos de mediação de conflitos

Modelo de Mediação	Vantagens	Desvantagens
Tradicional (Educador como mediador)	Controlo do processo, aprendizado estruturado	Dependência do educador, tempo exigido
Mediação entre pares	Autonomia, maior envolvimento das crianças	Necessidade de treino, risco de falha
Cooperativa	Empoderamento das crianças, promoção do pensamento crítico	Dificuldade de implementação, possível falta de eficácia
Baseado em emoções	Desenvolvimento da inteligência emocional, redução da agressividade	Processo longo, dificuldade na verbalização
Jogos e brincadeiras	Aprendizagem lúdica,	Menor foco na solução

	redução do stress	direta, necessidade de adaptação dos jogos
--	-------------------	--

Fonte: autora

2.4.2. Estratégias de comunicação para a resolução de conflitos

Na perspetiva de Lino (2006), o educador de infância tem um papel central na promoção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a cooperação, a empatia e a comunicação eficaz. Para isso, deve conhecer o seu grupo, identificar as características individuais, potencialidades e dificuldades, o que permitirá intervir de forma mais eficaz e adequada às necessidades de cada criança. Um dos métodos amplamente utilizados na gestão de conflitos em ambiente pré-escolar é o modelo *High/Scope*, que estrutura a resolução de conflitos em cinco etapas: identificação da situação conflituosa:

- Identificação da situação conflituosa;
- revisão do problema com a criança;
- exploração de alternativas;
- análise das consequências dessas alternativas;
- adoção de uma solução gerada pelo grupo (Lino, 2006)

Este modelo enfatiza uma abordagem orientadora por parte do educador, incentivando as crianças a refletirem sobre o conflito e a participarem ativamente na sua resolução. A comunicação desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite que as crianças expressem os seus sentimentos, compreendam as perspetivas dos outros e colaborem na procura de soluções.

Além desse modelo estruturado, Lino (2006) destaca algumas estratégias de comunicação essenciais para a intervenção dos educadores. Entre elas, destaca-se a importância de intervir rapidamente para interromper comportamentos destrutivos ou que coloquem a segurança da criança em risco. Em seguida, o educador deve utilizar a linguagem verbal para nomear os

sentimentos envolvidos na situação, ajudando as crianças a identificar as suas emoções e a compreender as emoções dos outros. Esse exercício contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois permite que as crianças desenvolvam maior autoconsciência e autorregulação.

Outro princípio fundamental é incentivar as crianças a expressarem verbalmente os seus sentimentos e desejos. Muitas vezes, a frustração e o conflito emergem da dificuldade em comunicar as suas necessidades e expectativas, tornando essencial o desenvolvimento de competências linguísticas e emocionais que permitam essa expressão de forma clara e respeitosa (Deutsch, 1973). Para isso, o educador pode utilizar perguntas abertas, promover momentos de partilha em grupo e modelar a linguagem adequada para a resolução pacífica de conflitos.

O incentivo à participação ativa das crianças na resolução dos seus próprios problemas também é um elemento essencial. Lino (2006), sugere que o educador deve pedir às crianças que apresentem as suas próprias soluções para o problema, garantindo que estas sejam realistas e viáveis. Esse processo promove a autonomia e o pensamento crítico, permitindo que as crianças compreendam as consequências das suas ações e desenvolvam estratégias para lidar com desafios semelhantes no futuro. Contudo, o educador deve garantir que as soluções propostas são adequadas e respeitam todos os envolvidos, oferecendo orientações quando necessário.

2.4.3. Desenvolvimento da empatia como ferramenta para a gestão de conflitos

A empatia é uma competência essencial para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a mediação de conflitos, especialmente em contextos educativos. A capacidade de compreender as emoções e as perspetivas dos outros permite que os indivíduos desenvolvam comportamentos pró-sociais, reduzindo atitudes agressivas e promovendo ambientes colaborativos e harmoniosos (Goleman, 1996; Salovey & Mayer, 1990). No ambiente escolar, o desenvolvimento da empatia pode ser um fator decisivo para

a resolução pacífica de conflitos entre crianças e adolescentes, favorecendo um clima de cooperação e respeito mútuo (Johnson & Johnson, 2005; Morgado & Oliveira, 2009).

Desde cedo, as crianças demonstram capacidades iniciais de empatia, como a imitação de expressões faciais e a resposta emocional ao sofrimento dos outros (Pickens, 2009). No entanto, para que essa competência se desenvolva plenamente, é necessário um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento, influenciado por fatores ambientais e sociais. O desenvolvimento da empatia na infância está intimamente ligado à inteligência emocional, um fator essencial para o sucesso escolar e social (Faria, 2017; Fernández-Martínez & Montero-García, 2016).

As interações entre pares são fundamentais para o crescimento emocional das crianças. De acordo com Shantz (1987), os conflitos entre crianças são naturais no processo de desenvolvimento e, quando mediados adequadamente, podem se tornar oportunidades de aprendizagem. A mediação desses conflitos com estratégias baseadas na empatia ensina as crianças a considerar o ponto de vista do outro e a encontrar soluções justas e equilibradas. Essa abordagem favorece a formação de indivíduos mais conscientes e resilientes, capazes de lidar com desafios interpessoais de forma pacífica.

Além disso, a literatura sugere que crianças que possuem níveis elevados de empatia tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e maior aceitação social (Izard *et al.*, 2001). Isso ocorre porque a empatia está diretamente relacionada a habilidades como a comunicação eficaz, a resolução de problemas e o trabalho em equipa, que são cada vez mais valorizadas tanto no ambiente escolar como no mercado de trabalho (Bierman *et al.*, 2008).

No contexto escolar, os conflitos entre alunos podem surgir devido a diferenças individuais, disputas por recursos ou dificuldades na comunicação. Se não forem geridos adequadamente, estes conflitos podem levar a episódios de violência e prejudicar o ambiente de aprendizagem. No entanto, quando abordados de maneira pedagógica, tornam-se oportunidades valiosas para o desenvolvimento da inteligência emocional e da empatia (Correia & Marques-

Pinto, 2016; Webster-Stratton *et al.*, 2011).

A mediação escolar, baseada na empatia, envolve não apenas os alunos, mas também os professores e demais profissionais da educação. Quando os educadores utilizam abordagens empáticas para resolver conflitos, tornam-se modelos positivos para os alunos, incentivando-os a adotar comportamentos semelhantes. O uso de linguagem não violenta, a escuta ativa e o incentivo à expressão de sentimentos são algumas das práticas recomendadas para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo (Silva *et al.*, 2016).

A empatia não é apenas uma ferramenta para a resolução de conflitos, mas também um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Indivíduos empáticos são mais propensos a agir de forma solidária, a respeitar diferenças e a trabalhar em prol do bem-estar coletivo (O'Donnell & O'Kelly, 2016). Dessa forma, investir no ensino da empatia desde a infância representa uma estratégia eficaz para a prevenção da violência e para a promoção da cidadania ativa (Perrenoud, 2005).

A literatura aponta que sociedades com elevados níveis de empatia apresentam menores índices de criminalidade e maior coesão social (Deutsch, 1973), pelo facto da empatia fortalecer o senso de comunidade e a responsabilidade social, incentivando comportamentos altruístas e a resolução pacífica de conflitos (Salovey *et al.*, 1995).

Além disso, o desenvolvimento da empatia está relacionado ao bem-estar psicológico. Pessoas empáticas tendem a experimentar maior satisfação com suas relações interpessoais e menor nível de estresse, pois conseguem lidar melhor com situações adversas e estabelecer conexões significativas com os outros (Faria, 2017).

2.5. Impacto da resolução de conflitos no clima escolar

O ambiente escolar é um espaço de convivência, aprendizagem e

desenvolvimento socioemocional. No entanto, a diversidade de personalidades, experiências e necessidades pode levar a conflitos que, se não forem geridos adequadamente, podem comprometer o clima escolar e afetar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos e professores (Deutsch, 1973; Shantz, 1987). A resolução eficaz desses conflitos desempenha um papel central na promoção de um ambiente harmonioso, seguro e propício a aprendizagem, tornando-se uma ferramenta essencial na construção de relações saudáveis dentro da escola (Webster-Stratton *et al.*, 2011).

O clima escolar refere-se ao ambiente psicossocial e organizacional da escola, influenciado pelas relações interpessoais, normas de convivência e estratégias de gestão de conflitos (O'Donnell & O'Kelly, 2016). Um clima positivo é caracterizado por respeito mútuo, comunicação aberta e cooperação, enquanto um clima negativo pode ser marcado por tensões, intimidações e baixa motivação para a aprendizagem (Faria, 2017).

Conflitos mal geridos podem resultar em sentimentos de insegurança, baixa autoestima e dificuldades de socialização entre os alunos (Pickens, 2009). Além disso, podem comprometer a qualidade das interações entre professores e estudantes, reduzindo a eficácia do ensino e aumentando o stress no ambiente escolar (Goleman, 2009). Assim, a adoção de estratégias eficazes de resolução de conflitos é fundamental para promover um clima escolar mais equilibrado e favorável ao desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos (Correia & Marques-Pinto, 2016).

A adoção de estratégias eficazes para a resolução de conflitos traz uma série de benefícios para o ambiente escolar, promovendo relações interpessoais mais saudáveis e favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Entre os principais impactos positivos, destacam-se:

Redução da violência e do bullying: Escolas que adotam práticas de mediação e educação socioemocional registam uma diminuição significativa em casos de agressão e exclusão social (Webster-Stratton *et al.*, 2011).

Melhoria na comunicação e nas relações interpessoais: O incentivo ao

diálogo e à escuta ativa fortalece os vínculos entre alunos, professores e funcionários (Shantz, 1987).

Aumento da motivação e do envolvimento escolar: Um ambiente mais seguro e acolhedor estimula os estudantes a participarem ativamente das atividades escolares, contribuindo para o seu desempenho académico (Bierman *et al.*, 2008).

Desenvolvimento de habilidades para a vida: Ao aprenderem a gerir conflitos de forma construtiva, os alunos desenvolvem competências essenciais para sua vida futura, como trabalho em equipa, resolução de problemas e autorregulação emocional (Faria, 2017).

Apesar dos benefícios, a implementação de estratégias eficazes para a resolução de conflitos no ambiente escolar enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada para os professores e demais profissionais da escola, que muitas vezes não possuem conhecimento sobre metodologias alternativas de gestão de conflitos (Lino, 2006).

Além disso, a resistência à mudança pode dificultar a implementação de novas abordagens. Algumas escolas ainda adotam modelos disciplinares punitivos, que não ensinam aos alunos estratégias eficazes para resolver conflitos de maneira pacífica (Miller, 2008). Para superar estes desafios, é fundamental que haja um compromisso institucional com a construção de um clima escolar mais positivo e com a capacitação contínua dos profissionais da educação (Serpa *et al.*, 2013).

2.6. Programas e intervenções para o desenvolvimento da inteligência emocional e gestão de conflitos

A inteligência emocional e a capacidade de gerir conflitos de forma eficaz são habilidades essenciais para o desenvolvimento social e académico das crianças e adolescentes. A escola, como espaço de formação integral, desempenha um papel fundamental na promoção dessas competências por meio de programas e intervenções que visam fortalecer a regulação emocional,

a empatia e as habilidades sociais dos alunos (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1996).

Os programas voltados para o desenvolvimento da inteligência emocional e a gestão de conflitos no ambiente escolar possuem objetivos diversos, incluindo a melhoria das relações interpessoais, a prevenção do bullying e da violência, e o fortalecimento da coesão social entre os estudantes (Bierman *et al.*, 2008; Correia & Marques-Pinto, 2016). Estes programas podem ser implementados em diferentes contextos e seguir abordagens diferentes, desde formações específicas para professores até intervenções estruturadas que envolvem toda a comunidade escolar (Webster-Stratton *et al.*, 2011).

2.6.1. Programas internacionais de educação emocional

Diversos países ao redor do mundo têm investido na implementação de programas educacionais voltados para o desenvolvimento da inteligência emocional e a gestão de conflitos. Estas iniciativas, frequentemente baseadas em pesquisas da psicologia educacional e da neurociência, demonstram impactos positivos tanto no desempenho acadêmico como na melhoria do ambiente escolar (Mayer & Salovey, 1997; Izard *et al.*, 2001).

Um dos programas mais reconhecidos é o "The Incredible Years", desenvolvido por Webster-Stratton *et al.* (2011), que tem como foco o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para prevenir problemas comportamentais em crianças pequenas. O programa inclui intervenções para alunos, pais e professores, ajudando a criar um ambiente de suporte emocional e social na escola.

Outro exemplo relevante é o "RULER Approach", criado por pesquisadores da Universidade de Yale, que pretende integrar a inteligência emocional ao currículo escolar. O programa ensina os alunos a reconhecer, entender, rotular, expressar e regular as suas emoções, promovendo um ambiente mais seguro e colaborativo dentro da escola (Faria, 2017).

Nos Estados Unidos, o "Social-Emotional Learning (SEL)", promovido pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), tem

sido amplamente implementado em escolas públicas. Este programa enfatiza cinco competências principais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável (Bjorklund *et al.*, 2014).

Na Europa, um dos programas de destaque é o "Zippy's Friends", voltado para crianças do ensino fundamental. Ele promove estratégias de compreensão para situações de stress e habilidades de comunicação, de forma a ensinar as crianças a resolverem conflitos de forma pacífica e assertiva (Correia & Marques-Pinto, 2016).

2.6.2. Práticas e intervenções no contexto nacional

Em Portugal, têm sido implementadas diversas iniciativas para promover a educação emocional e a resolução de conflitos dentro do ambiente escolar. Essas iniciativas variam entre programas desenvolvidos por instituições governamentais, projetos académicos e propostas implementadas por ONGs e entidades do terceiro setor, refletindo a crescente preocupação com a formação socioemocional dos alunos e a criação de um ambiente escolar mais harmonioso (Morgado & Oliveira, 2009; Silva *et al.*, 2016).

Um exemplo notável é o programa "O Guru das Emoções", desenvolvido pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Este programa tem como principal objetivo capacitar professores para trabalharem a inteligência emocional dos alunos, ajudando-os a reconhecer e gerir as suas emoções, bem como a lidar melhor com situações de conflito dentro e fora da sala de aula. Esta proposta baseia-se em estratégias de autorregulação emocional, desenvolvimento da empatia e fortalecimento das relações interpessoais, criando um ambiente escolar mais positivo e acolhedor (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2022).

Outro projeto relevante em Portugal é o "Acolher, Integrar e Educar", que tem como foco a inclusão de crianças imigrantes e a promoção do respeito à diversidade dentro das escolas. Este programa enfatiza a importância da

empatia, da comunicação e da mediação na resolução de conflitos interculturais, promovendo uma convivência mais saudável e respeitosa entre alunos de diferentes origens culturais e socioeconómicas. O impacto desta iniciativa tem sido positivo, contribuindo para a redução de conflitos e o fortalecimento da coesão social no ambiente escolar (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016).

Além dessas iniciativas estruturadas, algumas escolas em Portugal têm adotado práticas de justiça restaurativa, que envolvem a mediação de conflitos e o incentivo ao diálogo entre alunos, professores e funcionários. Esta abordagem, baseada na construção de um senso de responsabilidade e na valorização do diálogo, visa restaurar relações desgastadas por conflitos e promover um ambiente de convivência mais harmonioso. Estudos indicam que a implementação dessas práticas contribui para a redução de incidentes disciplinares e para o fortalecimento dos laços comunitários dentro das escolas (Perrenoud, 2005).

Estas práticas demonstram o compromisso das instituições educacionais portuguesas com o desenvolvimento socioemocional dos alunos. A integração da inteligência emocional ao currículo escolar tem sido uma ferramenta essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem mais positivo, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar emocional e a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade.

2.6.3. Avaliação da efetividade de programas de desenvolvimento emocional

Para garantir a eficácia dos programas de desenvolvimento emocional e resolução de conflitos, é essencial que sejam continuamente avaliados e aprimorados. A avaliação desses programas pode ser realizada por meio de pesquisas académicas, análises estatísticas e acompanhamento de indicadores como clima escolar, comportamento dos alunos e desempenho académico (Bierman *et al.*, 2008; Correia & Marques-Pinto, 2016).

Estudos demonstram que programas voltados para o desenvolvimento da

inteligência emocional têm um impacto significativo na redução de comportamentos problemáticos, como o bullying e a violência escolar, além de contribuírem para a melhoria do bem-estar socioemocional dos alunos (Webster-Stratton *et al.*, 2011). Segundo Izard *et al.* (2001), a promoção da inteligência emocional está associada a um maior envolvimento dos alunos, ao fortalecimento da comunicação entre pares e ao aumento da cooperação dentro da sala de aula.

A análise qualitativa e quantitativa dos efeitos desses programas é essencial para compreender sua eficácia e ajustá-los conforme as necessidades do contexto educativo. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo de relatos e observações pode fornecer insights valiosos sobre o impacto das intervenções na dinâmica escolar. Além disso, Flick (2009) destaca que metodologias qualitativas, como entrevistas com professores e alunos, permitem uma compreensão mais aprofundada das transformações promovidas por esses programas.

Outro fator relevante é a relação entre inteligência emocional e desempenho acadêmico. Estudos como os de Costa e Faria (2015) e Faria (2017) indicam que alunos com maior capacidade de regulação emocional apresentam melhores resultados escolares, pois conseguem lidar de maneira mais eficaz com desafios e frustrações. Mayer e Salovey (1997) reforçam que a inteligência emocional não apenas influencia a adaptação social das crianças, mas também contribui para sua motivação e sucesso acadêmico.

Dessa forma, a avaliação contínua dos programas de desenvolvimento emocional deve considerar múltiplos fatores, incluindo indicadores de comportamento, desempenho acadêmico e percepções dos alunos e educadores. Esse acompanhamento sistemático permite que as estratégias sejam ajustadas e aprimoradas, garantindo que os programas atinjam seus objetivos de maneira eficaz e promovam um ambiente escolar mais positivo e colaborativo.

Parte IV. Estudo empírico

1. Questão de investigação e objetivos

A promoção da inteligência emocional em crianças da educação pré-escolar pode contribuir para interações mais positivas entre os pares e para a redução de conflitos interpessoais?

Para responder a esta questão, o estudo estabelece os seguintes objetivos:

1. Identificar a opinião da educadora cooperante acerca da relação entre inteligência emocional e a resolução de conflitos no contexto da educação pré-escolar.
2. Observar e descrever a ocorrência e a natureza dos conflitos interpessoais entre crianças no ambiente pré-escolar.
3. Identificar e analisar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante na gestão e resolução de conflitos.
4. Planificar e implementar atividades pedagógicas que promovam a inteligência emocional e incentivem interações positivas entre as crianças.
5. Avaliar os efeitos das atividades implementadas, tendo como principal indicador a redução do número de conflitos.

2. Metodologia

Tendo em consideração o contexto de realização da pesquisa e os seus objetivos, irei recorrer a uma metodologia predominantemente qualitativa, organizada numa investigação-ação. A investigação-ação é uma abordagem importante para os estudos realizados em contexto educativo, permitindo aos profissionais desempenhar paralelamente o papel de educadores e investigadores. É uma metodologia particularmente adequada quando se pretende introduzir mudanças que visam promover melhorias na ação pedagógica (Máximo-Esteves, 2008). De acordo com Rodrigues (2021), a investigação-ação integra práticas reflexivas que constituem um elemento

central para a melhoria da ação pedagógica. A reflexão, entendida como um processo contínuo e sistemático de questionamento da própria prática, possibilita ao educador interpretar as situações vividas, compreender os efeitos das suas intervenções e reconfigurar a ação em função das necessidades identificadas. Assim, ao promover a reflexão, a teoria crítica e a intervenção, a investigação-ação favorece o desenvolvimento profissional e sustenta a construção de práticas educativas mais conscientes, intencionais e eficazes. Esta metodologia organiza-se em ciclos que incluem a identificação de problemas, planificação, implementação de estratégias e avaliação dos resultados, permitindo uma evolução constante da prática educativa.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1. Entrevista

Com o objetivo de conhecer a opinião da educadora cooperante sobre a relação entre a inteligência emocional e a resolução de conflitos no contexto de educação pré-escolar, realizei uma entrevista semiestruturada, considerando que é uma técnica que permite uma recolha de informação mais profunda, onde a educadora poderia expressar as suas opiniões de forma mais detalhada. Para o efeito, foi construído um guião orientador que se apresenta em anexo (Anexo I).

A entrevista semiestruturada é fundamental na pesquisa qualitativa que destaca a importância do contexto e recolha de dados. Autores como Kvale (1996, p. 3) referem: “A entrevista é uma forma de conversa onde o investigador procura entender a perspetiva do entrevistado, permitindo que a experiência seja mais significativa”. Por sua vez, Patton (2015, p.428) considera que “Entrevistas são uma das maneiras mais ricas de recolher dados qualitativos, permitindo ao investigador capturar a complexidade das experiências humanas”. Os mesmos destacam a eficácia de obter dados ricos, permitindo que as entrevistas sejam uma experiência mais completa.

3.2. Observação participante

A observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa que permite ao investigador interagir no ambiente que está a ser estudado. Isto é, o observador não apenas observa, mas também participa ativamente nas atividades em questão.

A observação participante envolve uma colheita de dados por meio de observação direta e da interação das crianças.

Spradley (1980) afirma que os objetivos desta técnica vão além da simples descrição. A observação participante não se limita a relacionar eventos ou comportamentos, mas também a buscar entender o significado da dinâmica das interações sociais dentro do contexto observado.

A observação participante foi utilizada num primeiro momento, para conhecer as crianças e observar o seu comportamento. É importante captar a forma como estas expressam e regulam as suas emoções, os conflitos que surgem, bem como o tipo de interações que estabelecem com o seu grupo de pares. De forma a registar e posteriormente analisar os dados recolhidos, recorri ao uso de notas de campo.

3.3. Grelha de observação

A grelha de observação é uma ferramenta utilizada para pesquisas qualitativas, especialmente na observação participante para a recolha de dados. Esta ferramenta ajuda o investigador a organizar as suas observações e a garantir aspetos relevantes que sejam registados. Maxwell (2012) afirma que com esta ferramenta a organização dos dados facilita a análise. “Uma boa estrutura de colheita de dados, como uma grelha de observação, ajuda a criar um quadro que torna a análise mais clara e focada” (p.105). A grelha de observação é um instrumento sistemático utilizado para registar e categorizar comportamentos durante a realização de atividades. Esta permite ao investigador recolher dados de forma estruturada e consistente, facilitando a análise comparativa e a identificação de padrões. A grelha de observação construída (Anexo II) foi particularmente útil para categorizar os conflitos que existem no grupo, permitindo avaliar a frequência dos mesmos. Foi prestada

especial atenção à forma como os conflitos são resolvidos e se é necessária a interferência da educadora cooperante.

3.4. Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por um grupo de seis crianças pertencentes ao grupo de estágio onde decorreu a investigação pedagógica. As crianças tinham 3 anos de idade e encontravam-se inseridas numa sala de atividades estruturada segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. A seleção do grupo foi realizada de forma aleatória, contemplando três rapazes e três raparigas, todos com um desenvolvimento global considerado adequado à faixa etária. Embora partilhassem um nível de desenvolvimento semelhante, o grupo evidenciava características individuais distintas, enriquecendo as dinâmicas da sala. Observou-se, por exemplo, uma criança com forte curiosidade e iniciativa exploratória, frequentemente a primeira a envolver-se nas propostas ou a procurar novos materiais. Contrastava com outra criança mais tímida e reservada, que tendia a observar antes de participar e que revelava maior necessidade de segurança emocional nas interações. De forma geral, as crianças demonstravam uma boa adaptação ao contexto educativo, revelando familiaridade com as rotinas diárias, as quais já estavam interiorizadas pela maioria do grupo. Participavam ativamente nas atividades, mostrando autonomia crescente na gestão de pequenas tarefas, como arrumar materiais, deslocar-se entre cantinhos ou solicitar ajuda ao adulto.

No domínio socioemocional, verificavam-se interações positivas, mas também episódios de conflito frequente, sobretudo relacionados com a partilha de brinquedos, a espera pela vez ou a ocupação de determinados cantinhos/áreas da sala. Estes conflitos eram breves e próprios da idade, constituindo oportunidades valiosas para o desenvolvimento de competências essenciais, como a autorregulação, a empatia e a resolução de problemas sociais. Durante o estágio, foi possível observar como cada criança mobilizava estratégias próprias para lidar com estas situações, algumas recorrendo à verbalização das necessidades e outras necessitando da ajuda do adulto. A

escolha deste grupo revelou-se pertinente para os objetivos do estudo, uma vez que permitiu acompanhar de forma próxima como crianças de 3 anos expressam, constroem e desenvolvem as suas competências socioemocionais no quotidiano da sala, oferecendo um quadro realista e significativo para a análise das práticas e das interações.

3.5. Procedimentos éticos

Tendo em conta a recolha de dados mencionada no ponto anterior, é crucial considerar aspetos éticos fundamentais. Assim, em primeiro lugar, é essencial obter o consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis pelas crianças. Este consentimento informado por escrito, com linguagem clara e acessível, que irá fornecer informações completas sobre a pesquisa, os seus objetivos, metodologia, riscos e benefícios potenciais, assim como os direitos dos participantes. Também solicitar o consentimento informado à educadora cooperante no âmbito da realização da entrevista.

3.6. Análise de dados

Os dados obtidos através das entrevistas foram analisados utilizando análise de conteúdo, pois é uma técnica de pesquisa qualitativa, que interpreta e descreve o conteúdo de comunicações.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (p.42).

Este método possibilita a extração de significados das entrevistas e outros tipos de dados. A abordagem da análise de conteúdo é rigorosa e permite aos investigadores explorarem a complexidade e as representações na comunicação.

Para além das técnicas acima referidas, foi adotada a triangulação, que se concentra no cruzamento dos dados obtidos através de múltiplos métodos e

na integração de diferentes perspetivas.

A triangulação é um método de validação de dados que utiliza múltiplas fontes ou métodos para enriquecer a compreensão do estudo. De acordo com Denzin (1978), a triangulação envolve “a combinação de diferentes métodos de pesquisa para estudar um fenómeno, de modo a aumentar a credibilidade dos resultados” (p.290). Flick (2009) completa que a triangulação permite “ver um fenómeno sob diferentes perspetivas, contribuindo para uma análise mais robusta” (p.85).

Portanto, a triangulação constitui um método crucial para a análise de dados na investigação-ação, pois envolve a utilização de várias fontes de informação, permitindo uma compreensão mais rica e abrangente do fenómeno em questão. No contexto deste estudo, essa abordagem será vital para examinar os dados recolhidos por meio da observação participante, das fichas de registo dos alunos, a entrevista à educadora e dos relatórios das atividades. Ao incluir a observação participante, as fichas de registo e os relatórios, poderei realizar a triangulação dos dados, ou seja, comparar e contrastar as informações provenientes de diferentes fontes.

Essa combinação de diferentes perspetivas possibilita uma análise mais aprofundada e abrangente dos resultados, contribuindo assim para a melhoria da prática educativa.

3.7. Atividades implementadas

As atividades implementadas ao longo da prática supervisionada foram delineadas de forma intencional e sistemática, articulando os objetivos da investigação com as necessidades específicas do grupo de crianças. A planificação seguiu as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, valorizando o desenvolvimento global da criança, a centralidade da experiência e a importância das interações sociais para a aprendizagem. Toda a intervenção foi construída num quadro pedagógico que procurou promover a inteligência emocional, reforçar competências socioemocionais e favorecer a gestão positiva

de conflitos, dimensão central deste estudo.

As rotinas de acolhimento, presentes diariamente, constituíram o ponto de partida das sessões. Para além de estruturarem o início da manhã, permitiram fortalecer o sentimento de pertença, promover a comunicação oral e desenvolver a capacidade e organização temporal do grupo. Estes momentos iniciais foram essenciais para observar o comportamento espontâneo das crianças e recolher dados relevantes para o objetivo 2 da investigação: observar e descrever a ocorrência e a natureza dos conflitos interpessoais no ambiente pré-escolar. A partir da identificação destas necessidades quotidianas, foram concebidas atividades que procuraram incentivar comportamentos cooperativos, promover a autorregulação emocional e estimular a reflexão sobre atitudes próprias e alheias. De seguida, descrevem-se as atividades centrais da intervenção:

“O problema das estrelas” – 25 de novembro

Esta atividade consistiu na apresentação de uma narrativa criada para o grupo, na qual duas estrelas discutiam por ambas desejarem ocupar o topo da árvore de Natal. A história foi construída como uma situação-problema realista e ajustada à faixa etária, permitindo às crianças identificar emoções, intenções e comportamentos associados ao conflito. Após a narração, promoveu-se um diálogo aberto para que o grupo expressasse as suas hipóteses e propostas de resolução. As notas de campo recolhidas durante este momento evidenciam a capacidade das crianças de formular soluções simples, cooperativas e adequadas ao contexto. Uma das crianças, por exemplo, sugeriu:

“Podemos colar uma na outra e ficam lá as duas”, enquanto outra propôs uma alternativa baseada na alternância temporal: “Pode ficar uma num dia e outra no outro dia”.

Estas intervenções revelam não apenas o reconhecimento do conflito, mas também a emergência de estratégias de resolução alinhadas com valores de partilha, justiça e negociação. Através da discussão, as crianças mobilizaram a linguagem oral, argumentaram, ouviram o outro e apresentaram propostas, constituindo um contributo relevante para os objetivos da investigação,

especialmente no âmbito da inteligência emocional e da gestão positiva de conflitos.

“Identificação de atitudes boas e menos boas” - 17 de dezembro

Nesta atividade, as crianças analisaram imagens representando comportamentos adequados e inadequados. Cada imagem foi verbalmente identificada e colocada numa tabela dividida entre “Atitudes certas” e “Atitudes erradas”. As notas de campo revelam observações pertinentes relativamente à forma como as crianças interpretaram as situações.

Durante a atividade, uma criança comentou ao observar uma imagem: *“Isto é bom porque estão a brincar juntos e brincar com os amigos é bom”*. Em contraste, perante uma imagem de empurrão outra criança afirmou: *“Isto não se faz, ficam tristes”*. Estas verbalizações demonstram não só a capacidade de reconhecer comportamentos socialmente positivos e negativos, como também a compreensão emocional associada às ações. As crianças revelaram autonomia crescente na classificação das imagens, evidenciando que esta atividade permitiu fortalecer a autorregulação, a consciência moral e a reflexão crítica sobre as próprias ações e as dos outros. As notas de campo reforçam, assim, a relevância desta proposta para os objetivos da investigação, nomeadamente no desenvolvimento de competências socioemocionais e na análise das perceções das crianças sobre comportamentos adequados.

“O conflito dos reis” - 9 de janeiro

Esta atividade teve como ponto de partida uma narrativa em que os Reis Magos, ao perderem os presentes, iniciam uma discussão sobre quem teria causado o problema. Depois da história, as crianças foram organizadas em pequenos grupos para seguirem pistas e descobrirem os presentes perdidos.

As notas de campo mostram que, durante a busca, emergiram interações de cooperação, negociação e tomada de decisão. Por exemplo, num dos grupos uma criança afirmou: *“Vamos todos por ali”*, reforçando a importância da ação

colaborativa. Noutra situação, quando duas crianças discordaram sobre o caminho a seguir, uma delas argumentou: *“Podemos ir primeiro ali e depois ali”*, demonstrando capacidade de mediação e compromisso. Estas verbalizações constituem dados importantes para a investigação, uma vez que revelam como as crianças internalizam conceitos de resolução de problemas e gestão emocional em situações simbólicas.

4. Tratamento de dados

4.1. Grelha de observação

A recolha de dados foi realizada através da observação direta de seis crianças em contexto educativo, com base numa grelha estruturada composta por três grandes categorias, reconhecimento e expressão das emoções, resolução de conflitos, comportamento social. Cada item foi avaliado numa escala ordinal: Nunca (0), Algumas vezes (1), Frequentemente (2), Sempre (3).

4.1.1. Observação 16/12/2024

Os resultados verificados na Figura 22 indicam que a maioria das crianças consegue expressar emoções verbalmente e não verbalmente de forma consistente. Itens como "Expressa as suas emoções verbalmente" e "Expressa as suas emoções através de comunicação não verbal" obtiveram maior número de respostas nas opções "Sempre" e "Algumas vezes", revelando um bom desenvolvimento na expressão emocional. No entanto, quanto ao reconhecimento das emoções nos outros, os dados mostram maior dispersão nas respostas, com ocorrências significativas em "Algumas vezes" e "Nunca". Isso sugere que, embora as crianças estejam a desenvolver competências de autorreconhecimento emocional, ainda apresentam dificuldades em identificar emoções nos outros, o que pode impactar as interações sociais e a empatia.

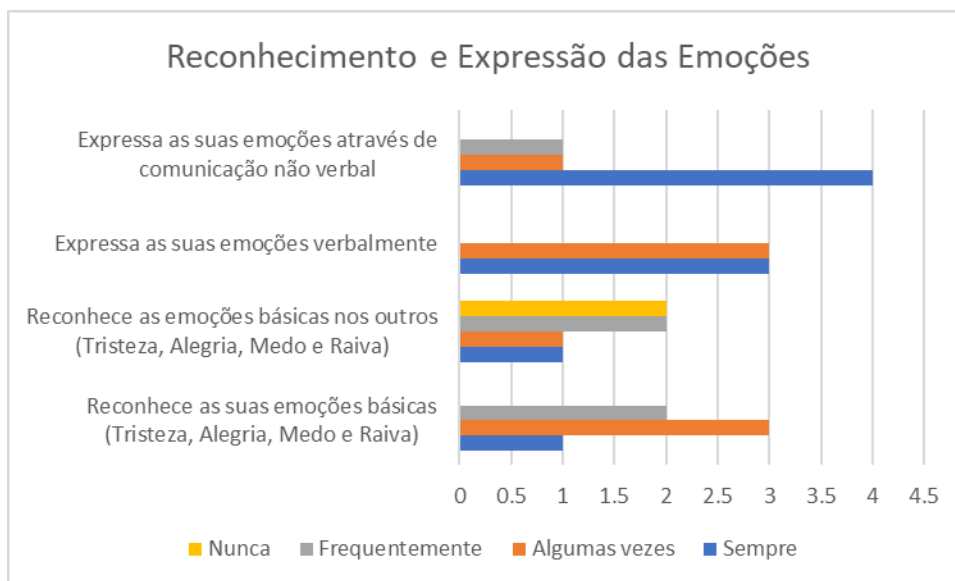


Figura 22 - Reconhecimento e Expressão das emoções

Na subcategoria, Controlo Emocional em Situação de Conflito, destaca-se que a maioria das crianças demonstra autocontrolo quando está contrariada ou em conflito, com respostas predominantemente em “Sempre” e “Algumas vezes” (Figura 23). Isto reflete uma base sólida de regulação emocional em momentos desafiadores. Contudo, o item “Demonstra autonomia na resolução de conflitos” revelou uma distribuição equilibrada entre “Sempre”, “Algumas vezes” e “Frequentemente”, apontando para um desenvolvimento em curso, com espaço para reforço da autonomia e tomada de decisão.

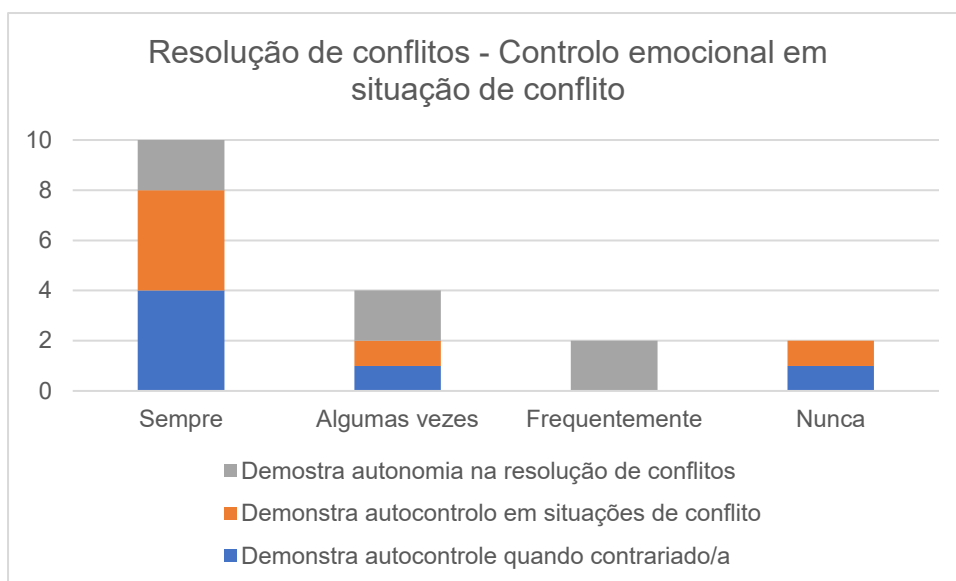


Figura 23 - Resolução de conflitos - Controlo emocional em situação de conflito

Na subcategoria, Competência na Resolução de Conflitos, observou-se um comportamento muito positivo no item “Procura ajuda de um adulto quando é necessário”, com unanimidade na resposta “Sempre” (Figura 24). Também se verificou uma boa aceitação da intervenção dos adultos para a resolução dos conflitos. Já a utilização de argumentos verbais para resolver conflitos revelou alguma variabilidade, com algumas crianças a recorrerem com menos frequência a essa estratégia.

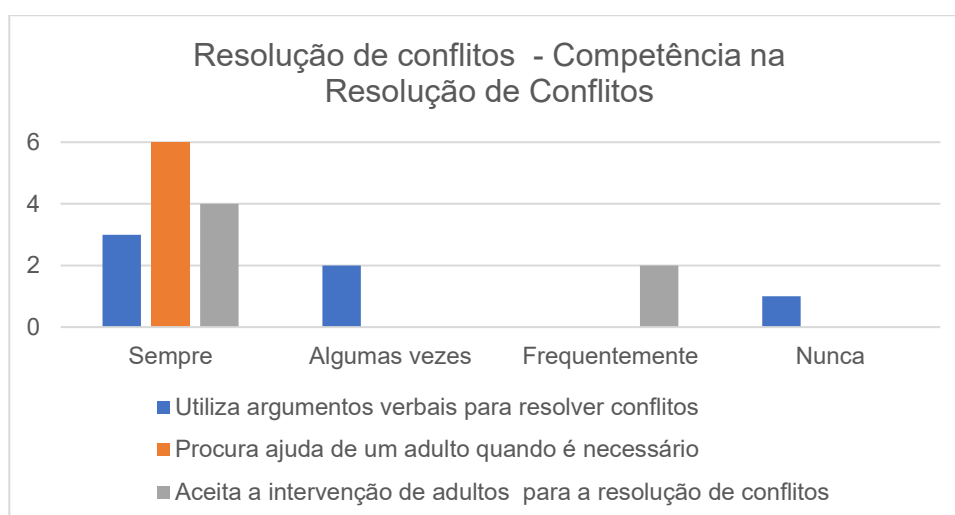


Figura 24 - Resolução de conflitos - Competência na Resolução de Conflitos

Na categoria do comportamento social, os resultados são bastante satisfatórios. As crianças demonstram uma elevada capacidade de esperar pela sua vez, de respeitar regras, partilhar brinquedos e pedir desculpas — com respostas maioritariamente em “Sempre” e “Algumas vezes”. Tais comportamentos refletem a interiorização de normas sociais e o desenvolvimento de atitudes cooperativas no contexto da sala (Figura 25).

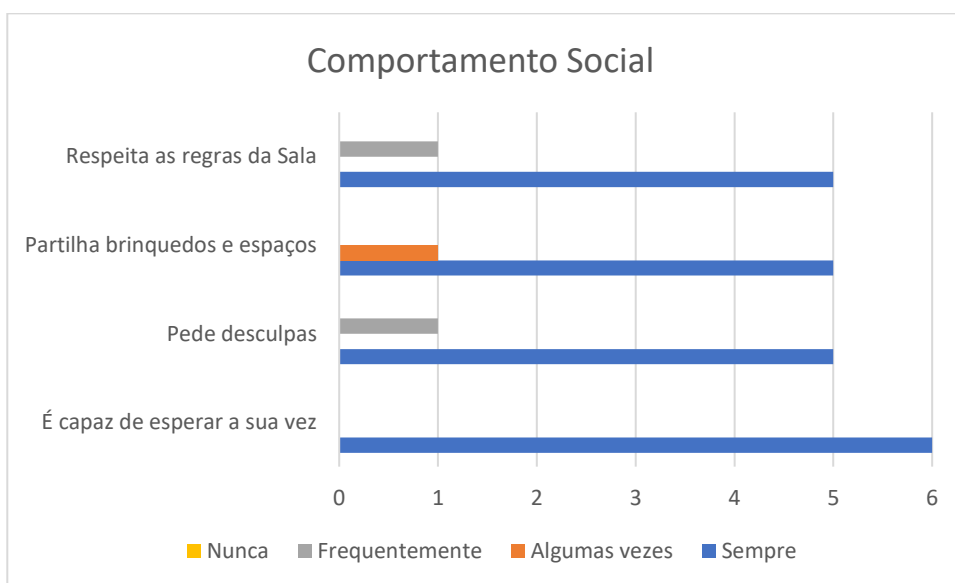


Figura 25 - Comportamento Social

4.1.2. Observação 07/01/2025

Com base nos dados recolhidos na segunda observação realizada em 07 de janeiro de 2025, podemos verificar a evolução do comportamento das crianças nas áreas de Reconhecimento e Expressão das Emoções, Resolução de Conflitos e Comportamento Social, comparando com os resultados obtidos na primeira observação em 16 de dezembro de 2024.

Na observação de janeiro, os dados mantêm-se relativamente estáveis. A maioria das crianças continua a expressar as suas emoções verbalmente e através de comunicação não verbal, com respostas concentradas em “Sempre” e “Algumas vezes”, confirmando a consolidação desta competência.

Quanto ao reconhecimento das próprias emoções, a distribuição das

respostas também se manteve semelhante à avaliação anterior, com uma leve redução de respostas “Frequentemente” e aumento em “Algumas vezes”, o que pode sugerir uma oscilação momentânea na autorreflexão emocional (Figura 26). O reconhecimento das emoções nos outros teve um ligeiro progresso, desaparecendo a opção “Nunca”, presente na avaliação de dezembro, o que indica uma possível melhoria na empatia.

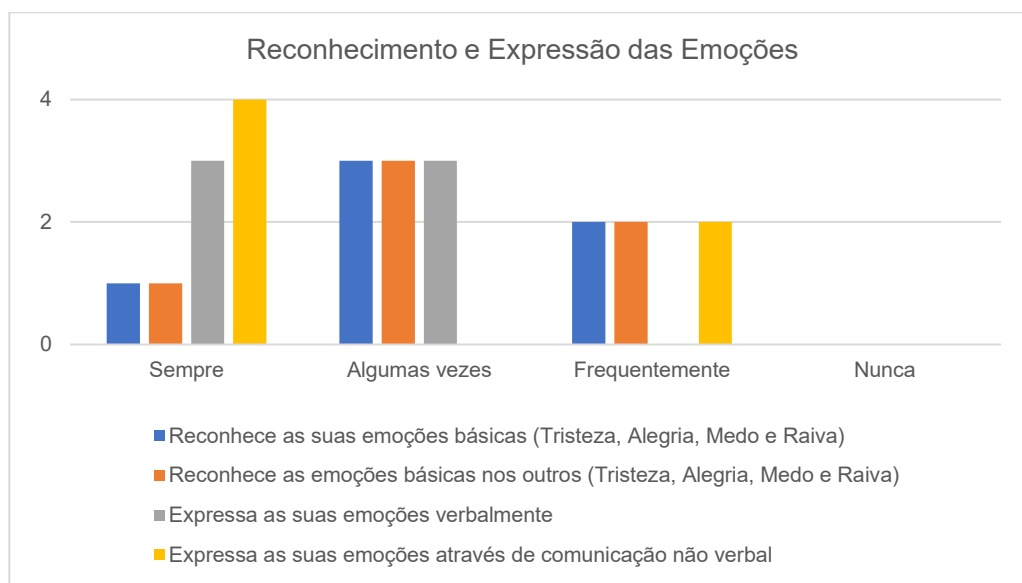


Figura 26- Reconhecimento e expressão das emoções

As crianças demonstram consistência no autocontrolo, com os itens “Demonstra autocontrolo quando contrariado/a” e “Demonstra autocontrolo em situações de conflito” a manterem um perfil muito positivo. Em comparação com dezembro, houve estabilidade, com ligeiras oscilações dentro da mesma tendência de respostas. Já a autonomia na resolução de conflitos revelou uma ligeira melhoria: aumentaram as respostas em “Sempre” e diminuíram em “Frequentemente”, indicando um progresso gradual na capacidade de agir com mais independência em situações de conflito (Figura 27).

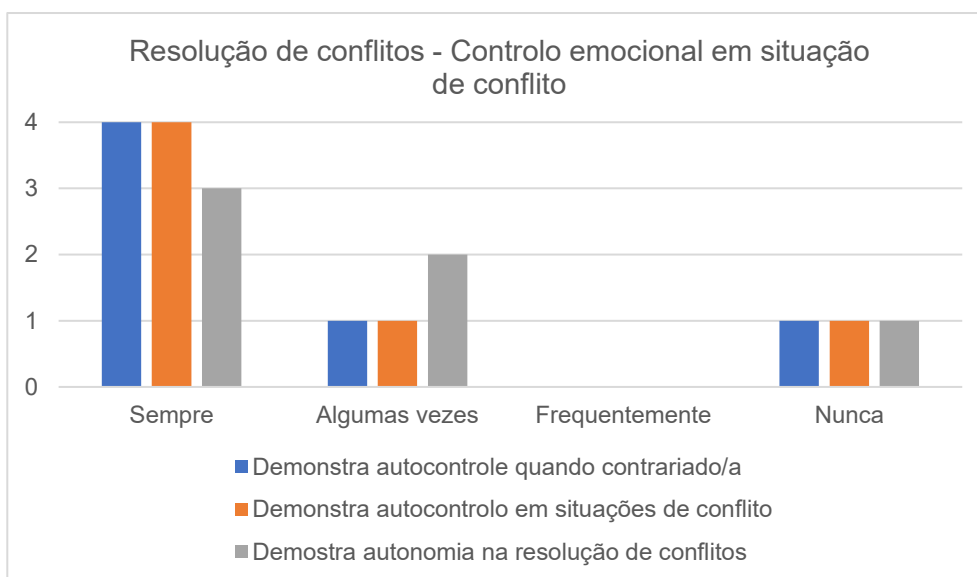


Figura 27- Resolução de conflitos - Controlo emocional em situação de conflito

Mantém-se o bom desempenho na procura de ajuda adulta e a aceitação da sua intervenção. A unanimidade no item “Procura ajuda de um adulto quando necessário” continua presente, o que mostra confiança e boa ligação com os adultos. Por outro lado, o uso de argumentos verbais para resolver conflitos manteve-se semelhante, ainda com uma criança a assinalar “Nunca”, demonstrando que esta competência ainda requer reforço em alguns casos individuais (Figura 28).

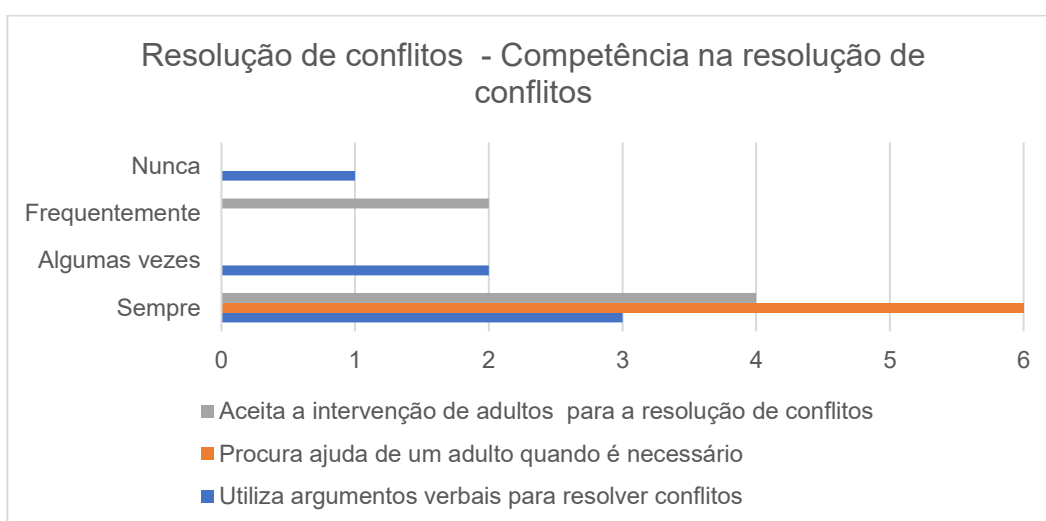


Figura 28 - Resolução de conflitos - Competência na resolução de conflitos

Os dados de janeiro reforçam a consistência positiva no comportamento social. Itens como “É capaz de esperar a sua vez”, “Partilha brinquedos e espaços” e “Respeita as regras da sala” mantêm-se elevados, com predominância de respostas em “Sempre” (Figura 29). O item “Pede desculpas” revelou ligeira melhoria, reduzindo-se a frequência da resposta “Algumas vezes”, o que pode ser reflexo de um reforço do comportamento empático e cooperativo nas semanas anteriores.

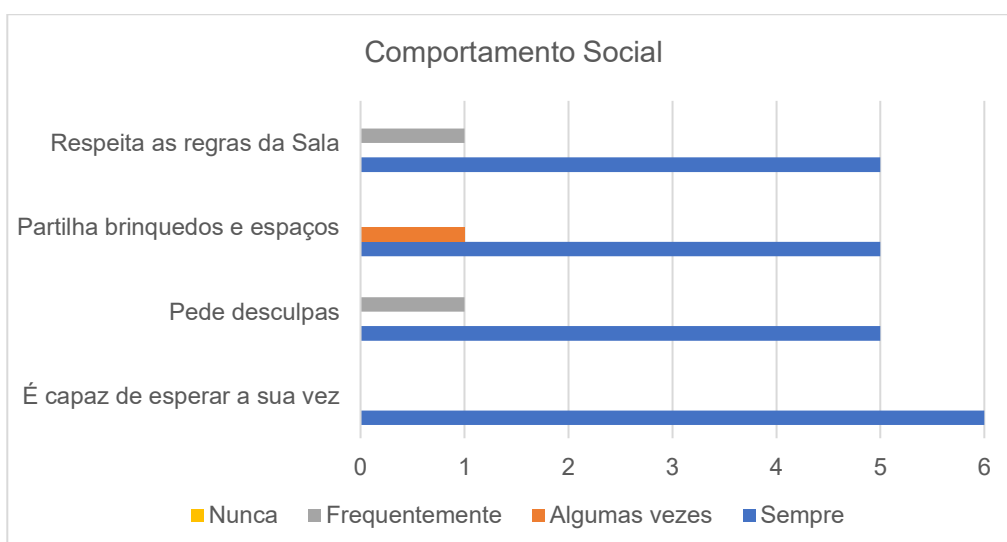


Figura 29 - Comportamento Social

Tabela 9 - Comparação entre observações

Comparação entre observações	
Dimensão	Evolução
Expressão emocional	Mantida a boa capacidade de expressão, tanto verbal como não verbal.
Controlo emocional	Mantido bom desempenho, com discreta melhoria na autonomia.
Competência em conflitos	Estável, com necessidade de reforço no uso de argumentos verbais.
Comportamento social	Muito positivo e consistente, com ligeiras melhorias no pedido de desculpa.

Fonte: autora

A análise comparativa entre as duas observações evidencia uma combinação de estabilidade e evolução no desenvolvimento socioemocional do grupo, permitindo uma leitura mais abrangente e contextualizada dos dados recolhidos (Tabela 9). Em várias competências, como a autorregulação e o comportamento cooperativo, a estabilidade encontrada pode ser compreendida à luz do curto intervalo entre as observações e do tempo reduzido de implementação das atividades, fator que limita naturalmente a emergência de progressos mais expressivos. Tal como referido no enquadramento teórico, o desenvolvimento das competências emocionais ocorre de forma gradual e exige experiências repetidas e continuadas (Saarni, 1999), o que ajuda a justificar a ausência de mudanças mais marcantes em competências mais complexas, como a empatia ou a gestão autónoma de conflitos. Ainda assim, observaram-se indícios de evolução, sobretudo na atenção conjunta, no envolvimento nas atividades e na capacidade de verbalizar emoções, aspetos que se alinham com os objetivos específicos do estudo. As atividades implementadas foram adequadas para promover um primeiro nível de sensibilização emocional. Atividades como histórias dramatizadas, os pictogramas ou dinâmicas

cooperativas parecem ter funcionado como mediadores importantes para o reconhecimento das emoções e para o desenvolvimento de estratégias iniciais de resolução de conflitos, tal como defendem autores como Bisquerra (2009) e Goleman (1996). No entanto, a curta duração da intervenção pode explicar por que razão algumas competências revelam progressos subtis em vez de mudanças robustas, uma vez que a consolidação da empatia e da autorregulação emocional exige tempo, consistência e intencionalidade pedagógica.

Ao relacionar estes resultados com os objetivos do estudo, verifica-se que, embora a intervenção não tenha produzido mudanças profundas, contribuiu para evidenciar a forma como determinadas práticas pedagógicas podem potenciar o desenvolvimento emocional em contexto pré-escolar. Tal vai ao encontro do que defendem as OCEPE e Bruner (1990), ao reconhecerem que a aprendizagem socioemocional depende da criação de ambientes educativos seguros, narrativos e participativos, onde a criança possa experienciar emoções em contextos reais e significativos. Assim, a intervenção permitiu identificar potencialidades e limitações, reforçando a necessidade de continuidade das práticas de educação emocional e evidenciando que a promoção da empatia, da autorregulação e da resolução de conflitos é um processo prolongado, que ultrapassa o curto período desta investigação.

4.1.3. Análise da entrevista à educadora

A entrevista realizada à educadora cooperante permite compreender o seu percurso profissional, bem como as conceções e práticas pedagógicas que orientam a sua intervenção educativa, particularmente no domínio do desenvolvimento emocional e social das crianças em idade pré-escolar. A educadora possui formação académica em Educação de Infância, complementada por uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais, e conta com uma experiência profissional significativa, exercendo funções há doze anos, o que revela um percurso consolidado. No que respeita à importância do desenvolvimento emocional, a educadora evidencia uma visão

holística da criança, reconhecendo esta dimensão como fundamental para a construção da autoestima, da autonomia, da resiliência e da capacidade de comunicação. Segundo a entrevistada, crianças emocionalmente equilibradas tendem a apresentar maior bem-estar e conseqüentemente, melhores condições para o sucesso escolar, demonstrando comportamentos mais calmos e felizes. Esta perspetiva revela uma compreensão clara da interdependência entre desenvolvimento emocional, social e cognitivo, reforçando a ideia de que a educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento integral da criança.

Relativamente às estratégias utilizadas para promover a educação emocional, a educadora destaca a criação de um ambiente calmo e seguro como condição essencial para qualquer aprendizagem significativa. A validação dos sentimentos da criança, sempre que possível, surge como uma prática central, permitindo que esta se sinta escutada e acolhida. Nos casos em que determinados comportamentos não são adequados, a educadora recorre ao diálogo e ao exemplo, orientando a criança para atitudes socialmente aceites. Paralelamente, refere a utilização de atividades lúdicas, como jogos, histórias e dinâmicas orientadas, como meios privilegiados para ajudar as crianças a reconhecer e expressar emoções, sobretudo quando estas não conseguem fazê-lo verbalmente de forma clara.

A entrevista refere ainda que o trabalho das emoções é realizado de forma sistemática e contínua, estando presente no quotidiano da sala, quer através de atividades planeadas, quer em situações espontâneas do dia a dia. Exemplos como jogos de reconhecimento emocional, práticas de relaxamento, exercícios de respiração e expressões corporais demonstram uma intencionalidade pedagógica clara e consistente, evidenciando uma prática educativa alinhada com as necessidades do grupo de crianças.

No que diz respeito ao papel da família, a educadora reconhece-a como o primeiro contexto de socialização da criança, onde são aprendidos valores, afetos e formas de relação interpessoal. A entrevistada sublinha que uma base familiar emocionalmente estável contribui significativamente para a capacidade da criança gerir conflitos, identificar emoções e resolver situações de forma mais

autónoma e equilibrada. Por outro lado, quando este suporte não é consistente, podem surgir maiores dificuldades na autorregulação emocional e no relacionamento com os pares.

Quanto aos conflitos mais frequentes em contexto de educação pré-escolar, a educadora identifica situações relacionadas com a disputa por brinquedos, dificuldades na gestão da frustração, resistência à palavra “não”, birras e comportamentos agressivos entre pares. Estas situações são reconhecidas como características da faixa etária dos três anos, estando associadas ao processo de construção da autonomia e ao desenvolvimento emocional ainda em consolidação.

As estratégias de resolução de conflitos descritas assentam numa abordagem positiva e educativa, privilegiando o diálogo, a explicação do comportamento adequado e a condução da criança para a compreensão do erro. A educadora valoriza atitudes reparadoras, como o pedido de desculpas, gestos de carinho e a promoção da empatia. Reconhece, contudo, que nem sempre as estratégias resultam de imediato, evidenciando uma postura realista e reflexiva sobre a prática pedagógica.

Por fim, a educadora destaca a importância da intervenção do adulto de acordo com a faixa etária das crianças. No caso específico do grupo de três anos, considera essencial uma intervenção direta e orientadora, com o objetivo de ensinar e modelar comportamentos adequados. Gradualmente, espera-se que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam iniciar a resolução de pequenos conflitos de forma mais autónoma, reduzindo a necessidade da intervenção imediata do adulto.

Em síntese, a análise da entrevista evidencia uma prática pedagógica consciente, intencional e fundamentada na valorização do desenvolvimento emocional e social das crianças, refletindo uma educadora atenta às necessidades do grupo, à importância da parceria com a família e ao papel mediador do adulto no processo educativo.

5. Considerações finais

A presente investigação teve como propósito analisar, o papel do desenvolvimento emocional na resolução de conflitos em contexto de educação pré-escolar, reconhecendo que esta dimensão constitui um dos pilares da formação integral da criança. Ao longo do trabalho, foi possível demonstrar que as competências emocionais – nomeadamente o reconhecimento, a expressão, a compreensão e a regulação das emoções – têm uma influência decisiva na forma como as crianças interagem, cooperam e enfrentam situações de tensão ou confronto.

O estudo, alicerçado num referencial teórico que permitiu fundamentar a intervenção de forma mais rigorosa e numa metodologia de investigação-ação, possibilitou a implementação de estratégias pedagógicas que visaram promover a consciência emocional e a autorregulação nos momentos de conflito. Como revelam os dados recolhidos através de grelhas de observação, entrevistas à educadora cooperante e questionários aplicados aos encarregados de educação, registou-se uma melhoria no comportamento das crianças, destacando-se a diminuição de respostas impulsivas e agressivas, bem como o aumento de comportamentos assertivos e empáticos.

No plano concreto, observou-se que, após a intervenção, as crianças passaram a utilizar expressões como “sinto-me triste”, “posso brincar contigo?” ou “desculpa”, revelando não só a interiorização de vocabulário emocional, mas também uma crescente capacidade para resolver autonomamente pequenos conflitos do quotidiano. A observação sistemática revelou ainda que as crianças com maior domínio emocional eram mais procuradas pelos pares para cooperar, negociar e partilhar atividades, confirmando a correlação entre inteligência emocional e competências sociais. Estes achados estão em consonância com as perspetivas de Goleman (1996), Costa e Faria (2015) e Mayer e Salovey (1997), que sublinham o impacto da educação emocional no sucesso escolar e na qualidade das relações interpessoais.

Por sua vez, a educadora cooperante destacou a transformação positiva

do clima de sala, apontando uma maior harmonia nos tempos coletivos e uma menor frequência de situações conflituosas. Sublinhou também que a inclusão de atividades lúdicas com foco nas emoções – como o uso de histórias infantis, jogos simbólicos e rodas de partilha – contribuiu para um ambiente mais inclusivo, favorecendo a expressão emocional de todas as crianças, independentemente do seu nível de maturidade ou contexto familiar.

A nível académico, este tema reveste-se de elevada relevância, uma vez que contribui para preencher lacunas teóricas e práticas na área da educação pré-escolar. A articulação entre desenvolvimento emocional e resolução de conflitos continua a ser pouco explorada nos planos curriculares formais, apesar da sua importância para a promoção de ambientes educativos saudáveis, cooperativos e emocionalmente seguros. A presente investigação demonstra que é possível operacionalizar a educação emocional através de estratégias acessíveis, integradas na rotina educativa e adaptadas ao contexto cultural e pedagógico de cada grupo de crianças.

Do ponto de vista metodológico, a adoção da investigação-ação permitiu articular teoria e prática, proporcionando um espaço de reflexão crítica e transformação pedagógica. A triangulação dos dados, mediante a utilização de instrumentos diversos e a escuta de múltiplos sujeitos (educadora, crianças, famílias), conferiu validade aos resultados e possibilitou uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenómenos observados. A metodologia adotada revelou-se, portanto, adequada aos objetivos propostos, constituindo uma via fecunda para futuras investigações no campo da educação emocional.

Contudo, importa reconhecer as limitações do presente estudo, nomeadamente o número reduzido de participantes e a curta duração da intervenção, o que limita a generalização dos resultados. Seria pertinente, em investigações futuras, alargar a amostra, e acompanhar longitudinalmente os efeitos da educação emocional no percurso das crianças. Adicionalmente, seria de grande interesse estudar o impacto destas competências na transição para o 1.º ciclo do ensino básico, momento em que se intensificam as exigências

cognitivas e relacionais.

A análise dos resultados obtidos reforça a urgência de políticas públicas que valorizem a educação emocional desde a infância. Tal valorização passa pela integração explícita desta dimensão nos currículos, pela formação inicial e contínua dos profissionais de educação e pela disponibilização de recursos pedagógicos adequados.

Em suma, os dados recolhidos e analisados nesta investigação permitem afirmar que o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar é não apenas desejável, mas essencial para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, justos e humanizadores. Promover estas competências desde os primeiros anos de vida é uma responsabilidade ética e social que se inscreve na missão da escola enquanto espaço formador de cidadãos plenos, capazes de resolver conflitos com empatia, respeito e responsabilidade. O contributo desta investigação reside, assim, na demonstração de que a educação emocional não é uma dimensão acessória da prática educativa, mas sim um dos seus fundamentos mais profundos e transformadores.

6. Referências bibliográficas

Amado, J. (2000). *Análise de conteúdo: O método e a prática*. Edições Sílabo.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benedetti, M. (2020). *A aplicação da Taxonomia de Bloom no ensino fundamental: uma abordagem prática*. São Paulo: Atlas.

Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Coelho, A.M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche- Conceptualizações de um grupo de educadoras*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro- Departamento de Ciências da Educação. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Correia, I. M. (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar/Educar- Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* [Tese de Doutoramento.] Universidade de Lisboa- Instituto de Educação. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/34862>

Costa, A. R., & Faria, L. (2015). *Inteligência emocional e sucesso escolar: Implicações para a prática educativa*. Porto Editora.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

Estrada,R.,&Denham, S. A. (2011). *Era uma vez...: Emoções, defesas e fantasias*. Universidade Fernando Pessoa. [file:///C:/Users/Ricardo/Downloads/content%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/Ricardo/Downloads/content%20(9).pdf)

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. E., & Lino, D. (2006). *A cooperação entre crianças e adultos na educação infantil: Desenvolvimento moral e social*. Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2019). *A pedagogia- participativa em ação: Escutar as crianças*. Porto Editora.

Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional. Círculos de Leitores*.

<http://hdl.handle.net/10773/10856>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Social skills for successful group work*. In M. S. N. K. Salomon (Ed.), *Educational psychology* SAGE Publications.

Kishimoto, T. M. (2002). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Queiroz, J. (2020). *Teachers' training handbook- tangible programming and inclusion in educational context*. UA Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Basics Books.

Neves, A. (2019). *A pedagogia de projeto na educação de infância: Caminhos para a autonomia e participação*. Porto Editora.

O'Donnell, M., & O'Kelly, P. (2016). *Creating a positive school climate: The role of educators*. Routledge.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2022). Apreciação OPP – Programa “O Guru das Emoções”. https://ginja.org/tkd/opp_guru_emocoes.pdf

Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Da Investigação Às Práticas, 37–52. <https://doi.org/2182-1372>

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Ópera Omnia-Castelo Branco.

Perrenoud, P. (2005). Construir competências: A escola como lugar de formação (4th ed.). Artmed.

Reis, P. (2011). A educação como diálogo e a importância da observação nas práticas pedagógicas. Lisboa: Educa.

Reis, P. (2023). *Aprendizagem baseada em projetos: Metodologias ativas no contexto educativo*. Pactor.

Rodrigues, A. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. Revista Práxis Educacional, 17(28), 1-23. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>

Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p.5). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, I. (2013). A prática reflexiva na formação e desempenho de professores. Porto: Porto Editora.

Silva, M., Pereira, A., Gomes, P., & Santos, L. (2016). Desenvolvimento da inteligência emocional na educação pré-escolar: Fundamentos e práticas.

Editora Educação Infantil.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo I – Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Os objetivos da entrevista são: Conhecer a opinião sobre a importância do desenvolvimento emocional na educação pré-escolar; Explorar as estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar as crianças a reconhecer e expressar suas emoções; Compreender os tipos de conflitos mais comuns entre as crianças de 3 anos bem como as estratégias de resolução adotadas pelos educadores; Conhecer a eficácia das atividades que promovem habilidades de empatia e autocontrolo nas crianças.

Formação Académica:

1. Qual a sua formação académica?
2. Há quantos anos terminou o seu curso de formação?
3. Há quantos anos exerce esta profissão?

Desenvolvimento Emocional:

4. Qual a importância do desenvolvimento emocional na educação pré-escolar?
5. Como acha que os educadores podem ajudar as crianças a reconhecer e expressar as suas emoções?
6. Realiza algumas atividades que promovam as habilidades de empatia, autocontrolo nas crianças?
7. A colaboração das famílias ajuda o desenvolvimento emocional das crianças e, conseqüentemente, para a redução de conflitos?

Conflitos no contexto pré-escolar

8. Quais são os tipos de conflitos mais comuns entre as crianças de 3 anos?
9. Qual a estratégia que utiliza para resolver os conflitos entre as crianças?
10. Na sua opinião, é mais eficaz incentivar as crianças a resolverem os conflitos sozinhas, com supervisão, ou intervir diretamente?

Anexo II – Grelhas de Avaliação

Grelha de Observação								
Data: 16/12/2024								
Categorias		Itens	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6
Reconhecimento e Expressão das Emoções		Reconhece as suas emoções básicas (Tristeza, Alegria, Medo e Raiva)	S	AV	F	AV	F	AV
		Reconhece as emoções básicas nos outros (Tristeza, Alegria, Medo e Raiva)	S	N	F	AV	F	N
		Expressa as suas emoções verbalmente	S	AV	S	AV	S	AV
		Expressa as suas emoções através de comunicação não verbal	S	AV	S	S	S	F
Resolução de conflitos	Subcategorias							
	Controlo emocional em situação de conflito	Demonstra autocontrolo quando contrariado/a	S	S	N	S	AV	S
		Demonstra autocontrolo em situações	S	S	N	S	AV	S

		de conflito						
		Demonstra autonomia na resolução de conflitos	S	N	S	AV	AV	N
	Competência na resolução de conflitos	Utiliza argumentos verbais para resolver conflitos	S	AV	S	AV	S	N
		Procura ajuda de um adulto quando é necessário	S	S	S	S	S	S
		Aceita a intervenção de adultos para a resolução de conflitos	S	S	F	S	F	S
Comportamento Social	É capaz de esperar a sua vez	S	S	S	S	S	S	
	Pede desculpas	S	S	F	S	S	S	
	Partilha brinquedos e espaços	S	S	AV	S	S	S	
	Respeita as regras da Sala	S	S	F	S	S	S	
Observações: Escala: Nunca (N); Algumas vezes (AV); Frequentemente(F); Sempre(S)								

Grelha de Observação								
Data: 07/01/2025								
Categorias	Itens	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Criança 6	
Reconhecimento e Expressão das Emoções	Reconhece as suas emoções básicas (Tristeza, Alegria, Medo e Raiva)	S	AV	F	AV	F	AV	
	Reconhece as emoções básicas nos outros (Tristeza, Alegria, Medo e Raiva)	S	AV	F	AV	F	AV	
	Expressa as suas emoções verbalmente	S	AV	S	AV	S	AV	
	Expressa as suas emoções através de comunicação não verbal	S	F	S	S	S	F	
Resolução de conflitos	Subcategorias							
	Controlo emocional em situação de conflito	Demonstra autocontrolo quando contrariado/a	S	S	N	S	AV	S
		Demonstra autocontrolo em situações	S	S	N	S	AV	S

		de conflito						
		Demonstra autonomia na resolução de conflitos	S	AV	S	AV	S	N
	Competência na resolução de conflitos	Utiliza argumentos verbais para resolver conflitos	S	AV	S	AV	S	N
		Procura ajuda de um adulto quando é necessário	S	S	S	S	S	S
		Aceita a intervenção de adultos para a resolução de conflitos	S	S	F	S	F	S
Comportamento Social		É capaz de esperar a sua vez	S	S	S	S	S	S
		Pede desculpas	S	S	F	S	S	S
		Partilha brinquedos e espaços	S	S	AV	S	S	S
		Respeita as regras da Sala	S	S	F	S	S	S
Observações: Escala: Nunca (N); Algumas vezes (AV); Frequentemente(F); Sempre(S)								

Anexo III - Guião de entrevista

Os objetivos da entrevista são: Conhecer a opinião sobre a importância do desenvolvimento emocional na educação pré-escolar; explorar as estratégias utilizadas pelos educadores para ajudar as crianças a reconhecer e expressar suas emoções; compreender os tipos de conflitos mais comuns entre as crianças de 3 anos bem como as estratégias de resolução adotadas pelos educadores; conhecer a eficácia das atividades que promovem habilidades de empatia e autocontrolo nas crianças.

Formação Académica:

1. Qual a sua formação académica?
2. Há quantos anos terminou o seu curso de formação?
3. Há quantos anos exerce esta profissão?

Desenvolvimento Emocional:

4. Qual a importância do desenvolvimento emocional na educação pré-escolar?
5. Como acha que os educadores podem ajudar as crianças a reconhecer e expressar as suas emoções?
6. Realiza algumas atividades que promovam as habilidades de empatia, autocontrolo nas crianças?
7. A colaboração das famílias ajuda o desenvolvimento emocional das crianças e, conseqüentemente, para a redução de conflitos?

Conflitos no contexto pré-escolar

8. Quais são os tipos de conflitos mais comuns entre as crianças de 3 anos?
9. Qual a estratégia que utiliza para resolver os conflitos entre as crianças?
10. Na sua opinião, é mais eficaz incentivar as crianças a resolverem os conflitos sozinhas, com supervisão, ou intervir diretamente?

Anexo IV – Transcrição das respostas da educadora cooperante

- 1.** Licenciatura em Educação de Infância e Pós-Graduação em NEE
- 2.** Terminei á 16 anos
- 3.** Exerço á 12 anos
- 4.** Muito importante pois as crianças que desenvolvem esta área emocional de uma forma positiva e equilibrada são crianças que crescem com maior autoestima, mais confiantes e têm uma maior capacidade de comunicação, autonomia e resiliência. Também em muitos casos são crianças que têm sucesso escolar pois são crianças mais calmas e felizes.
- 5.** Primeiro integrar a criança num ambiente calmo e saudável, pois sem estas variáveis nada é possível. Depois reconhecer e validar positivamente (quando possível) os sentimentos e atitudes das crianças, quando não o for possível, mostrar através do diálogo e atitudes o que é correto. Ao reconhecer certas atitudes e sentimentos a criança sente-se ouvida e acolhida o que é muito importante. Depois e não menos importante, através de atividades lúdicas direcionadas para o tema em questão pois às vezes não é fácil expressar sentimentos e emoções de uma forma clara e eficaz e é aqui que estes jogos/ histórias ajudam muito.
- 6.** Sim utilizo muitas vezes, posso até dizer que diariamente. Umhas atividades são planeadas ou aconteçam naturalmente com o dia-a-dia dentro da sala. Exemplos: jogos de reconhecimento de emoções (como me sinto hoje?), práticas de relaxamento e respiração, exercícios de expressões faciais e corporais.
- 7.** A família é o primeiro patamar de convivência onde as crianças aprendem a se relacionar, (afetos) a interagir com o outro e a vivenciar alegrias e tristezas e outro tipo de sentimentos e emoções. Se este patamar não estiver bem forte positivamente vai ser mais complicado aquela criança demonstrar atitudes boas para com os outros e para consigo mesma. Se elas tiverem uma boa base familiar é uma ajuda enorme na redução de conflitos, pois estas crianças vão saber geri-los, vão ter bases emocionalmente mais fortes para os saber identificar e resolve-los de uma forma natural.
- 8.** Os conflitos mais comuns são: a disputa pelos brinquedos, quererem ser autónomos á maneira deles não entendendo o que é correto, dificuldade de lidarem com a frustração “Birra”, resistência á palavra NÃO e magoarem-se uns aos outros.
- 9.** As estratégias utilizadas às vezes resultam outras vezes não. Tento sempre falar com eles de uma forma positiva, mostrando –lhes o que está certo e o

que está errado, conduzindo sempre a conversa para o propósito que acho importante (pedido de desculpas, atos de carinho, compreensão do erro).

- 10.** Depende da faixa etária com que se está a trabalhar, neste caso como são os 3 anos é mais eficaz intervir diretamente e ensiná-los para que uma próxima, já consigam começar a resolver pequenos conflitos sozinhos ou pelo menos iniciar a atitude pretendida sem o adulto participar no imediato.

Anexo V – Consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão.

Este trabalho, realizado pela aluna, Carina Alexandra Silvestre Isidro, surge no âmbito da unidade curricular de Metodologia da Investigação em Educação, 1º ano /2ºSemestre – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior e Educação de Castelo Branco. O estudo tem como objetivo desenvolver uma investigação sobre a temática “O papel do desenvolvimento emocional na resolução de conflitos em contexto de educação pré-escolar”, pelo que no âmbito do trabalho pedagógico a desenvolver, solicito autorização para a implementação de atividades e/ou programas com vista a recolha de dados fornecidos pelo seu educando, bem como a recolha de imagens-fotografias e vídeo, com o propósito de enriquecer a qualidade da prática educativa.

Este documento tem como objetivo obter o consentimento informado (de forma voluntária), a identidade do seu educando não será revelada, sendo substituída por um código garantindo o seu anonimato e privacidade de acordo com as normas de sigilo. Assim, todas as informações fornecidas serão apenas utilizadas para fins académicos, sendo os objetos de estudo recolhidos destruídos após a apresentação do trabalho.

Estaremos sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir antes, durante ou após a recolha de informação.

*ASSINATURA DO CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE
PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA*

Li (ou alguém leu para mim) o consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica e estou consciente do que esperar quanto à participação do meu educando no estudo sobre “O papel do desenvolvimento emocional na resolução de conflitos em contexto de educação pré-escolar”. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito

voluntariamente que o meu educando participe neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome do participante

Assinatura do Encarregado de Educação

__/__/__

Data

Investigador

Os aspetos mais importantes deste estudo foram explicados ao participante ou ao seu representante, antes de solicitar a sua assinatura. Uma cópia deste documento ser-lhe-á fornecida.

Nome e contacto da pessoa que obtém

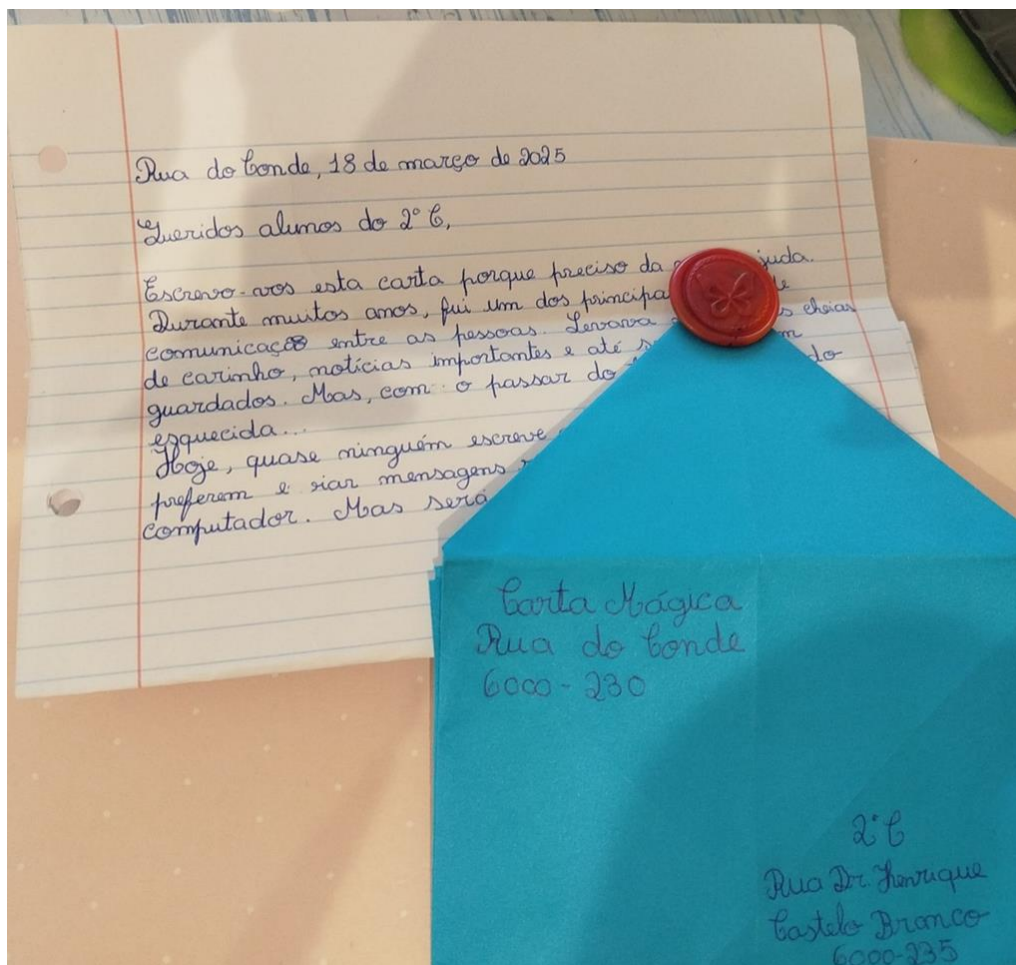
o consentimento

__/__/__

Data

Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

Anexo VI – Elemento integrador da unidade didática



Anexo VII – Guião do aluno da unidade didática

Autoavaliação:	 Fácil	 Acessível	 Difícil
Estive atento em todas as atividades.			
Realizei todas as atividades propostas.			
Esforço-me para aprender coisas novas.			
Peço ajuda quando não percebo alguma coisa.			
Sei esperar a minha vez para falar.			
Escrevo com atenção para não ter erros.			
Cuido do meu material.			
Respeito os meus colegas e professoras.			
Observações:			

Escola Básica I Quinta da Granja

Nome: _____
Data: _____

“A Carta mágica”
18 a 20 de março de 2025



O que vamos aprender?

Português

- Aprender as regras de como escrever uma carta;
- Diferenças entre carta e correio eletrónico;
- Utilizar nomes próprios e comuns, adjetivos, verbos e determinantes;

Matemática

- Aprender a dividir;

Estudo do Meio

- Para que serve os meios de comunicação, social e pessoal;

Palavras-Chave:

Português:

- Carta;
- Correio eletrónico;
- nomes próprios e comuns, adjetivos, verbos e determinantes;

Matemática:

- Multiplicação;
- Adição;
- Subtração;
- Divisão.

Estudo do Meio:

- Comunicação;
- Social;
- Pessoal

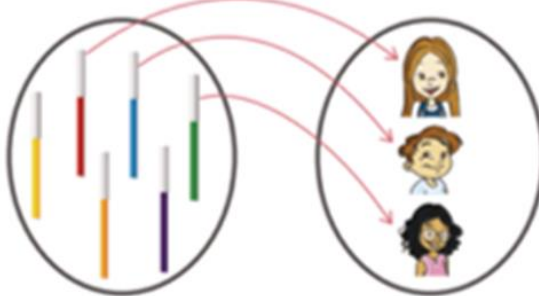
Desafio n.º 1- Português

Lê a carta que o Paulo recebeu. Completa as legendas com as expressões do quadro.

Quem enviou	Quem recebeu	Assunto	Despedida
Caro Paulo			
Está convocado para uma reunião urgente a realizar amanhã na Torre de Vigia ao nascer do sol, para tratar de um assunto importante.			
Grato pela atenção			
Um amigo.			

Desafio n.º 3- Matemática

Ajuda a distribuir as canetas pelos 3 amigos, traçando setas, e completa.




$6 : 3 = \square$

Havia _____ canetas, que foram divididas por _____ amigos.
Cada amigo recebeu _____ canetas.

Desafio n.º 2- Matemática

Agrupa as molas 2 a 2 e responde.



Quantos grupos de 2 cabem em 16? _____

$16 : 2 = \underline{\hspace{2cm}}$, porque $\underline{\hspace{2cm}} \times 2 = 16$.

Desafio n.º 4- Estudo do Meio

Encontra as seguintes palavras: **Carta, Rádio, E-mail, Televisão, Telemóvel**

O	I	Z	C	A	R	T	A	T	U
T	A	O	N	I	V	T	F	C	G
M	E	S	R	A	D	I	O	R	V
Z	C	L	I	D	N	W	D	V	T
Z	V	L	E	V	X	H	X	T	S
C	O	I	X	M	E	Z	S	W	U
M	J	A	U	K	O	L	P	W	V
O	P	M	U	N	M	V	E	G	I
H	Z	-	M	I	U	S	E	T	M
I	B	E	U	Z	E	C	O	L	A

Anexo VIII – Guião “A magia das operações” da unidade didática


2. Completa as frases.

- O triplo de 1 é _____, porque $3 \times 1 =$ _____
- O triplo de 2 é _____, porque $3 \times 1 =$ _____
- O triplo de 7 é _____, porque $3 \times 7 =$ _____
- O triplo de 10 é _____, porque $3 \times 10 =$ _____

3. Jogo das tabuadas.



 = 6	 = 14	 = 20
 = 12	 = 18	 = 24

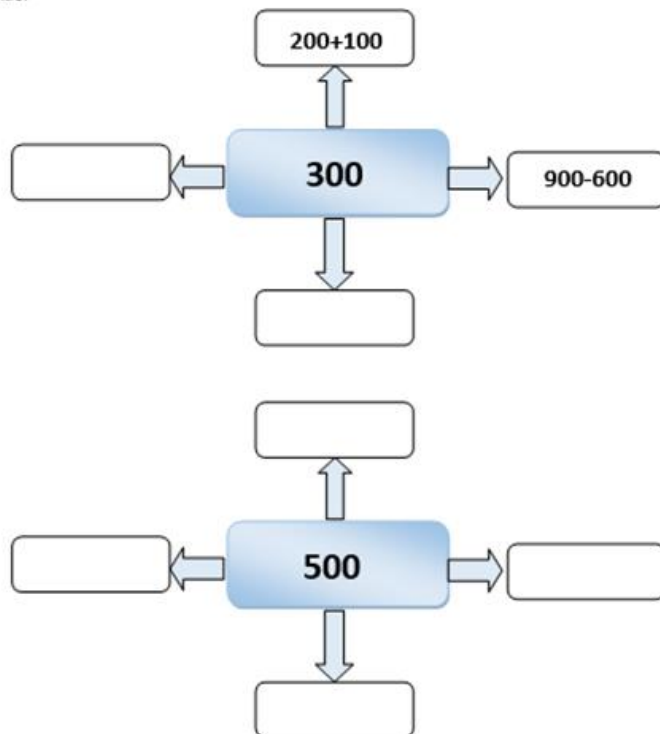


Matemática
A magia das operações

Nome: _____

Data: _____

1. Escreve adições e subtrações nos retângulos que tenham como resultado o número do centro.



Anexo IX –Cartões com desafios matemáticos da unidade didática

Descobre a regra da sequência apresentada. Completa-a.

480	478	476	474				
-----	-----	-----	-----	--	--	--	--

www.Fortal.com.pt

Descobre a regra da sequência apresentada. Completa-a.

200	210	215	225	230			
-----	-----	-----	-----	-----	--	--	--

www.Fortal.com.pt

Completa o esquema.

$60+60+ \underline{\hspace{2cm}}$

$180+ \underline{\hspace{1cm}}$ 200 $100+ \underline{\hspace{2cm}}$

$150+ \underline{\hspace{2cm}}$

Completa o esquema.

$600-200- \underline{\hspace{2cm}}$

$450- \underline{\hspace{1cm}}$ 200 $500- \underline{\hspace{2cm}}$

$800- \underline{\hspace{2cm}}$

Anexo X –Manual de matemática da pág. 118 da unidade didática

2.1 Ajuda-o a descobrir quantos bombons receberá cada um, continuando a distribuir os bombons um a um.

2.2 Completa a operação matemática e a resposta.

12 : 4 = _____

R: O Xavier dará _____ bombons a cada um.

Data: _____
Nome: _____

1. O Duarte distribuiu igualmente 9 cromos de dinossauros por 3 amigos. Para não se enganar, deu 1 cromo a cada amigo até ficar sem nenhum. Observa as etapas da distribuição e completa as frases.

1.ª etapa	2.ª etapa	3.ª etapa
		
O Duarte tinha 9 cromos. Distribuiu ____ cromos. Ficou ainda com ____ cromos.	O Duarte tinha 6 cromos. Distribuiu ____ cromos. Ficou ainda com ____ cromos.	O Duarte tinha 3 cromos. Distribuiu ____ cromos. Ficou com ____ cromos.

1.1 Quantos cromos recebeu cada amigo?

Total A **divisão** é uma operação matemática que consiste em distribuir ou agrupar uma quantidade em partes iguais. Utilizamos : para representar a divisão.
Ex.: $9 : 3 = 3$

2. O Xavier recebeu, no seu aniversário, uma caixa com 12 bombons, que dividiu com os pais e a irmã. Lê o que diz o Xavier.

12 bombons a dividir por 4 pessoas são...



mãe	pai
	
Xavier	irmã

Anexo XI –Manual de matemática da pág. 119 da unidade didática



Data: _____

Nome: _____

3. A Inês estava a ajudar a mãe a estender a roupa e viu que ela colocava 2 molas em cada peça. A Inês contou 16 molas. Lê o que dizem a Inês e a mãe.



A Inês disse a tabuada do 2 e descobriu a resposta à sua pergunta.

$2 \times 8 = 16$ Com 16 molas pendura-se 8 peças de roupa.

4. Agrupa as molas 2 a 2 e responde.




Quantos grupos de 2 cabem em 16? _____


- 4.1 Completa.

$16 : 2 =$ _____, porque _____ $\times 2 = 16$.









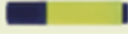
5. Distribui os objetos em partes iguais pelos cinco amigos. Diz a tabuada do 5 para seres mais rápido.



AEAL
Agrupamento de Escolas Amália Leal



Politécnico
Castelo Branco
Escola Superior
de Tecnologia

	Rute 	Nuno 	Eva 	João 	Duarte 
10 					
15 					
20 					
25 					

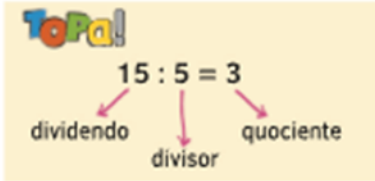
5.1 Completa:

10: 5 = _____, porque 5 X _____ = 10.

15: 5 = _____, porque 5 X _____ = 15.

20: 5 = _____, porque 5 X _____ = 20.

25: 5 = _____, porque 5 X _____ = 25.



TOPA!

$15 : 5 = 3$

dividendo divisor quociente