



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Mariana Fernandes da Silva

**Contributos para a Promoção
de Competências Sociais nas Crianças:
do conflito à aprendizagem cooperativa**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Mariana Fernandes da Silva

**Contributos para a Promoção
de Competências Sociais nas Crianças:
do conflito à aprendizagem cooperativa**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por todas as oportunidades proporcionadas, pelo apoio, pela paciência inesgotável e por me tornarem na pessoa que sou hoje. Obrigada por me possibilitarem a concretização de um sonho e por toda a compreensão ao longo deste percurso.

À minha irmã, pois sem o seu apoio e carinho não conseguiria ter chegado tão longe.

Ao meu namorado, que tanto me apoiou nesta fase da minha vida, pelas horas de escuta, de partilha e de conselhos. Obrigada pela compreensão e por nunca teres duvidado das minhas capacidades.

Ao agrupamento de escolas, principalmente à escola que me recebeu e me possibilitou a realização de todo este projeto.

À instituição de ensino que me recebeu e me possibilitou a realização do meu Projeto. Foi aqui que consegui aprender e crescer.

Ao meu Orientador, Doutor Carlos Silva, que esteve sempre disponível para me esclarecer todas e quaisquer dúvidas. Obrigada por todo o apoio e pela maneira como me acompanhou nesta caminhada.

Às Professoras Cooperantes, por me terem recebido tão bem e pela disponibilidade concedida. Obrigada pelos exemplos e pelas paixões demonstradas e sobretudo pelos conselhos e sugestões fornecidas.

À minha companheira de estágio, Ana Sofia, pela partilha, pelo apoio e sobretudo por ter trabalhado comigo em par pedagógico, demonstrando o verdadeiro exemplo de trabalho colaborativo e entreatajuda.

A todos vós, o meu imenso obrigado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Contributos para a Promoção de Competências Sociais nas Crianças: do conflito à aprendizagem cooperativa

RESUMO

O presente relatório expõe o projeto de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido com dois grupos de alunos, um de Pré-escolar e outro de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente do 2.º ano de escolaridade, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo principal do estudo é refletir sobre a importância do trabalho colaborativo, da resolução de conflitos e do reforço social positivo para a promoção de competências sociais nas crianças. Assim, pretendemos ter conhecimento sobre o impacto provocado pelo trabalho na promoção de competências de interação social.

Este objetivo principal, que origina as restantes questões de investigação e intervenção pedagógica, foi delimitado e devidamente justificado recorrendo a informações essenciais reunidas nos contextos educativos, durante o período destinado à observação.

Neste seguimento, optou-se pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, tendo como principal instrumento de recolha de informação a observação participante que possibilitou os registos do professor, através das notas de campo, diário de bordo e os registos fotográficos.

Este trabalho foi desenvolvido acompanhando os critérios da metodologia de investigação-ação, e, por isso, pretendeu evidenciar-se pela pesquisa e estudo constantes, com o intuito de que a prática pedagógica fosse devidamente fundamentada e com a intenção de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a que o objetivo principal deste projeto fosse alcançado e de criar aprendizagens significativas nas crianças.

A análise reflexiva e contínua de todo o processo permitiu apurar e averiguar as suas potencialidades, ao nível da aquisição de competências sociais através da aprendizagem cooperativa e, também, ao nível do desenvolvimento da profissão docente com atitudes de responsabilidade, coerência, respeito, honestidade e prudência.

Em suma, e apesar do projeto ter-se desenvolvido num curto período de tempo, todos os resultados obtidos demonstraram que o mesmo teve um impacto positivo nos dois grupos de alunos, no que diz respeito à resolução de conflitos através da aquisição de competências sociais recorrendo ao trabalho colaborativo.

Palavras-Chave: Aprendizagem Cooperativa, Competências Sociais, Conflito, Reforço Social Positivo, Sucesso Educativo.

Contributions to the Promotion of Social Skills in Children: from conflict to cooperative learning

ABSTRACT

This report presents the research and pedagogical intervention project developed with two groups of students: one from pre-school and the other from the primary school, namely the 2nd year of schooling, throughout instructional supervision, from the master degree in pre-school and primary education.

The main objective of the study is reflect about the importance of collaborative work as a strategy to avoid conflicts between children. This way, we wanted to understand the impact of this study could have on the promotion of social interaction skills.

This main objective, which gives rise to the remaining questions of research and pedagogical intervention, was delimited and duly justified using essential information gathered in the educational contexts during the observation period.

In this follow-up, we opted for the qualitative methodological approach. Following this methodology, the participant observation is the main instrument for collecting information. The aim of participant observation is to enable collect information from teacher's records, field notes, logbook and photographic records.

This work was developed following the criteria of the action-research methodology, and, therefore, it intended to be evidenced by constant research and study, in order that the pedagogical practice was properly grounded and with the intention of improving the process teaching/learning so that the main objective of this project was achieved and to create meaningful learning in children.

The reflective and continuous analysis of the whole process allowed to ascertain its potentialities, in terms of the acquisition of social skills through cooperative learning but also in terms of the development of the teaching as a profession with attitudes of responsibility, coherence, respect, honesty and prudence.

In short - and although the project was developed in a short period of time - all the results obtained demonstrated that it had a positive impact on both groups of students, with regard to conflict resolution through the acquisition of social skills using collaborative work.

Keywords: Cooperative Learning, Social Skills, Conflict, Social Positive Strengthening, Educational Success.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
Introdução.....	2
CAPÍTULO I - Caracterização dos Contextos Educativos e Definição de Investigação	5
APRESENTAÇÃO	6
1. Caracterização do Agrupamento	6
2. Caracterização da Escola.....	7
3. Caracterização do grupo de Educação Pré-escolar	8
4. Caracterização do grupo de 1.º ciclo.....	9
5. Definição e Justificação do tema/questão de investigação	11
5.1. Definição dos objetivos de investigação e intervenção.....	11
CAPÍTULO II - Enquadramento Teórico	13
APRESENTAÇÃO	14
1. Educação Básica.....	14
2. Currículo e organização curricular na Educação Básica.....	16
2.1. Currículo na Educação Pré-escolar.....	18
2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.3. Modelo Curricular MEM: Movimento de Escola Moderna	22
3. Competências sociais e a sua importância.....	24
3.1. Papel do Educador/Professor	27
3.2. Papel da Família.....	28

3.3. Contributos para a promoção de competências sociais	29
3.3.1. Resolução de conflitos	29
3.3.2. Aprendizagem Cooperativa	32
3.3.3. Reforço Social Positivo.....	37
CAPÍTULO III - Metodologia de Investigação e Plano de Intervenção.....	39
APRESENTAÇÃO	40
1. Procedimento metodológico	40
1.1. Investigação de natureza qualitativa e quantitativa.....	40
1.2. Metodologia de investigação-ação	42
2. Questão e objetivos de investigação.....	44
3. Plano Geral de intervenção	45
3.1. Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	46
3.2. Atividades desenvolvidas (intervenção e investigação)	47
3.2.1 Atividades da Educação Pré-Escolar	48
3.2.2. Atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	51
1.1. Observação participante	52
1.2. Notas de campo e diários	52
4.3. Fotografias e vídeo	53
4.4. Inquérito por entrevistas e questionário.....	54
4.5. Documentos das Crianças	55
CAPÍTULO IV - Contributos para a promoção de competências sociais.....	56
APRESENTAÇÃO	57
1. Apresentação e análise das atividades do Pré-Escolar	57
1.1. Regras da nossa sala.....	57
1.2. O nosso livro de Histórias	60
1.3. A árvore da bondade	63
1.4. A frutaria dos pequenos grandes construtores.....	65
1.5. Salada de fruta colorida.....	69
1.6. Tudo cresce com amor!.....	72
1.7. Diário de bordo.....	75
2. Apresentação e análise das atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
2.1. Conceções prévias.....	76

2.2. Dia da alimentação saudável	79
2.3. O menino que não gostava de sopa	82
2.4. Ser saudável em família.....	86
2.5. Conhecimento gera conhecimento	89
3. Síntese Reflexiva: promoção de competências de interação social	92
CAPÍTULO V- Considerações Finais	95
APRESENTAÇÃO	96
1. Envolvimento com as famílias.....	96
2. Impacto do Covid-19 na implementação do projeto.....	97
3. Aprendizagem dos alunos e a relação com os mesmos.....	100
4. Relação com a Educadora e a Professora Cooperantes	101
5. Desenvolvimento profissional e curricular	101
5.1. Competências de investigação e reflexão	103
5.2. Competências curriculares e pedagógicas.....	104
5.3. Atitudes/posturas profissionais.....	105
5.4. Participação na comunidade escolar	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	107
Referências bibliográficas.....	108
Legislação Consultada	111
ANEXOS.....	113
Anexo 01 – Atividades implementadas em contexto do Pré-escolar	114
Anexo 02 – Atividades realizadas em contexto de 1º Ciclo	117
Anexo 03 – Registos de Incidentes Críticos	119
Anexo 04 – Registos do diário.....	120
Anexo 05 – Regras da nossa sala	121
Anexo 06 – O nosso livro de histórias.....	122
Anexo 07 – História do exercício de mindfulness	125
Anexo 08 – Os afetos	126
Anexo 09 – Cuidar e acarinhar	127
Anexo 10 – Para dos amigos cuidar atos de bondade praticar	127
Anexo 11 – Construção de uma banca.....	128
Anexo 12 – Salada de fruta colorida.....	129

Anexo 13 – Horta: tudo cresce com amor	129
Anexo 14 – Entrevistas formais.....	131
Anexo 15 – Confeção de uma sopa.....	134
Anexo 16 – Conceções prévias	136
Anexo 17 – Questionário para os alunos	137
Anexo 18 – Ficha de trabalho	140
Anexo 19 – Ficha de trabalho adaptada	142
Anexo 20 – Dispositivos da Apresentação de PowerPoint.....	144
Anexo 21 – Desafio “Dia da Alimentação”	147
Anexo 22 – Dia da Alimentação Saudável	148
Anexo 23 – Texto “O Menino que não gostava de sopa.”	150
Anexo 24 – Ficha de Trabalho	151
Anexo 25 – O menino que não gostava de sopa	154
Anexo 26 – Desafio “Ser saudável em família”	155
Anexo 27 – Ser saudável em família	156
Anexo 28 – Questionário para alunos e Encarregados de Educação.....	159
Anexo 29- Vídeo explicativo	163
Anexo 30 – Conhecimento gera conhecimento.....	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 e 02 - Explicação e afixação das regras.	59
Figura 03 - Reforço das regras.	59
Figura 04 - Elaboração das histórias.	61
Figuras 05 e 06 – Ilustração das histórias.....	62
Figura 07 e 08 - Escrita e ilustração de um ato de bondade; Ilustração e afixação de atos de bondade.	65
Figura 09 e 10- Pintura da banca.....	68
Figura 11 - Lavagem das frutas.....	71
Figura 12 - Realização do registo da atividade	71
Figuras 13, 14 e 15 - Construção da horta.....	74

Figuras 16 e 17- Diário de bordo.	76
Figuras 18 e 19- Correção da ficha.	79
Figuras 20 – Texto descritivo.	82
Figura 21 e 22 – Peças de teatro.....	85
Figura 23 – Texto acerca da cooperação.....	87
Figura 24 – Respostas ao questionário.	91
Figuras 25 e 26 – Cartazes realizados pelas crianças.	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Síntese das atividades e respetivas experiências de aprendizagens realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar (Seleção de atividades para a análise e discussão de resultados da investigação).	49
Tabela 02 – Síntese das atividades e respetivas experiências de aprendizagens realizadas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (seleção de atividades para a análise e discussão de resultados da investigação).	51
Tabela 03 – Síntese das atividades do contexto de Educação Pré-Escolar (apresentação e análise de resultados).	57
Tabela 04 – Síntese das atividades do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (apresentação e análise de resultados).	76

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 01 - organização geral do MEM (adaptado de Formosinho, 2012, p.154).	23
-----------------------------------------------------------------------------------	----

INTRODUÇÃO



Introdução

O semeador, depois de realizar a tarefa,
afasta-se e deixa a semente germinar.

Johann Wolfgang Von Goethe

O atual relatório de investigação e intervenção surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, nomeadamente, no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, pretende-se estudar toda a implementação de procedimentos dos Contributos para a Promoção de Competências Sociais nos contextos de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo de Ensino Básico, nomeadamente no 2.º ano de escolaridade.

Especificamente, o presente relatório visa retratar a análise e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, concentradas nos problemas observados e analisados nos contextos de intervenção. Assim, todo este percurso começou com uma observação participante dos contextos, para que fossem exequíveis a significação dos processos metodológicos de intervenção pedagógica e a escolha do tema de investigação, tendo como principal objetivo todas as necessidades e interesses das crianças.

A investigação aqui apresentada, está devidamente relacionada com os contextos onde foi desenvolvida, sendo delineada tendo sempre em conta os interesses e necessidades particulares das crianças, sendo por isso que se torna tão fundamental a primeira fase de observação participante que nos possibilitou identificar e analisar as características dos grupos, especificamente as suas necessidades, interesses e potencialidades, assim como as interações e as rotinas de trabalho.

Foi através dos contextos que surgiu o tema de investigação e de intervenção durante uma observação participante, e que foi possível chegar à conclusão de que as crianças, quando trabalhavam em grupo, criavam conflitos com muita frequência e não ouviam o próximo, nem aceitavam as suas ideias, e, conseqüentemente, possuíam uma carência de práticas e hábitos de trabalho em grupo. Com estes dados, tornou-se imprescindível implementar e desenvolver um projeto que ajudasse as crianças a superarem as dificuldades de interação, a criarem hábitos e trabalho condizentes com processos de colaboração e partilha, produzindo oportunidades para estas desenvolverem competências sociais, relacionais e cooperativas.

Com a realização da intervenção e investigação temos ainda como finalidade desenvolvermo-nos enquanto futuros profissionais docentes, adquirindo, com a oportunidade de estarmos nos contextos educativos e com a observação das práticas docentes da Educadora e da Professora Titular de Turma,

competências e estratégias que nos permitam refletir e compreender as práticas pedagógicas e os processos de avaliação.

Em suma, pretendemos estudar o impacto que o trabalho colaborativo, a resolução de conflitos e o reforço social positivo têm no desenvolvimento de competências sociais, tendo sempre como base a investigação-ação que nos permitiu constantemente sustentar a prática pedagógica e de como esta pode também beneficiar do desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas e significativas em face das melhorias dos aspetos mencionados.

Nas páginas que se seguem é apresentado o trabalho desenvolvido, que se encontra organizado por cinco capítulos:

No **Capítulo I**, é apresentado um enquadramento dos contextos educativos de intervenção, com o intuito de dar a conhecer o meio, o agrupamento, a escola, o grupo de Educação Pré-escolar e a turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, do 2.º ano de escolaridade, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada.

Todas as caracterizações expostas decorreram de uma observação direta e participativa das intervenções pedagógicas, da análise de documentos orientadores do agrupamento, da informação recebida pela Educadora e pela Professora Cooperante e, também muito importante, pelos exemplos e vivências das mesmas.

Por fim, e depois de analisados os contextos de intervenção, encontra-se um esclarecimento de como surgiu a questão de investigação, bem como os objetivos de intervenção e investigação.

Posteriormente, no **Capítulo II** é apresentada uma concisa revisão bibliográfica sobre a Educação Básica, o Currículo e organização curricular na Educação Básica, o Currículo na Educação Pré-escolar e o Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida, é ainda abordado o Modelo Curricular MEM (Movimento de Escola Moderna), utilizado em contexto de sala pela Educadora Cooperante.

Além do mencionado, outro ponto fulcral deste projeto é a promoção de competências sociais nas crianças através da aprendizagem cooperativa, da resolução de conflitos e do reforço social positivo. A aquisição de novas aprendizagens através da cooperação entre elementos de um grupo e a aprendizagem numa gestão de conflitos provocado pela partilha de ideia e experiências. Assim, é nosso intuito, entender como é que a aprendizagem cooperativa, a resolução de conflitos e o reforço social positivo proporciona e desenvolve as competências sociais nas crianças.

De seguida, no **Capítulo III** é dado a conhecer o procedimento metodológico de toda a

intervenção pedagógica, com o retomar da questão de investigação e objetivos de estudo e o plano geral de intervenção pedagógica que esteve na base da promoção da investigação. Inicialmente são abordados os paradigmas de investigação, sendo também referenciada a metodologia de investigação-ação. Seguidamente é exposta a questão geradora do projeto, bem como os seus objetivos de estudo ao nível investigação.

Por último é apresentado o plano geral de intervenção que aborda os diversos momentos de intervenção. De seguida, é apresentada todas as estratégias de investigação pedagógica que tiveram o intuito de melhorar a prática pedagógica e de incentivar e cativar as crianças de forma a que estas adquirissem novos conhecimentos, alinhando-os com os já exigentes. Ainda nesta fase são referenciadas tabelas que apresentam de forma sucinta as atividades realizadas, ao longo de toda a intervenção, e as respetivas experiências de aprendizagem que estas proporcionaram aos alunos. É de referir que as atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão divididas em duas fases distintas, o ensino à distância e o ensino presencial.

Durante o processo de intervenção, e dando seguimento ao plano de intervenção, foi necessária uma fase de recolha de dados, para que fosse possível analisar a prática pedagógica orientada para a questão e objetivos de investigação. Assim, são descritas e apresentadas todas as técnicas e recolha de dados utilizados.

O **Capítulo IV**, expõe a apresentação e análise progressiva de algumas das atividades desenvolvidas, consideradas exemplificativas para os processos de investigação, durante as duas práticas de ensino supervisionadas. Todavia, como descrito, e visto a impossibilidade de apresentar e analisar todas as atividades do processo de intervenção pedagógica, neste capítulo focamos a nossa atenção para as atividades que se mostraram como mais representativas e mais pertinentes no que diz respeito ao contributo que estas tiveram para a promoção de competências sociais nas crianças, objeto de investigação. Por fim, neste capítulo verifica-se, ainda, uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos, sobre os aspetos principais e transversais do processo investigativo, que aglutinam o trabalho desenvolvido, tanto no pré-escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, o **Capítulo V**, apresenta a retoma de uma síntese sobre os projetos de intervenção e investigação, sobre os conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo dos projetos, tendo como guia, mais uma vez, não só os objetivos de intervenção, mas sobretudo os de investigação, e, no caso das aprendizagens profissionais, a grelha da avaliação formativa e sumativa

CAPÍTULO I -
Caracterização dos Contextos Educativos e
Definição de Investigação



APRESENTAÇÃO

Neste primeiro Capítulo faz-se uma caracterização dos contextos educativos que nos auxiliaram e beneficiaram durante toda a nossa intervenção e investigação pedagógica concretizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente, é exposta uma caracterização do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a intervenção pedagógica, e conseqüentemente, uma caracterização da escola. Prossegue-se então com a caracterização do grupo de crianças do Pré-escolar e da turma de 2.º ano de escolaridade, nomeadamente, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as caracterizações expostas decorreram de uma observação direta e participativa das intervenções pedagógicas, da análise de documentos orientadores do agrupamento, da informação recebida pela Educadora e pela Professora Cooperante e, também muito importante, pelos exemplos e vivências das mesmas.

Por fim, e depois de analisados os contextos de intervenção, encontra-se um esclarecimento de como surgiu a questão de investigação, bem como os objetivos de intervenção e investigação.

1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas na qual foi realizado todo o projeto de intervenção e investigação, é uma unidade organizacional e é formada pela escola-sede, e quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram a funcionar, na totalidade com sete salas de jardim-de-infância.

No dia 5 de maio de 2008, pela primeira vez, na história deste agrupamento e coincidindo com a apresentação do seu patrono a toda a comunidade educativa, comemorou-se o Dia do Agrupamento, tendo como objetivo o desenvolvimento da identidade e sentido de pertença. Esta data, que coincidiu com a modificação do nome do agrupamento e passou a ser assinalada por todas as escolas, na escola-sede, para fortalecer a ideia de união, de grupo e de agrupamento, permitindo o convívio e a sã camaradagem entre todos os atores: alunos, professores, assistentes técnicos e operacionais e comunidade em geral.

O agrupamento está situado no concelho de Guimarães que é um dos 14 municípios do distrito de Braga e fica situado na bacia hidrográfica do Vale do Ave. O nível de educação da população é relativamente baixo, uma vez que cerca de 49% não tem mais do que o 1.º Ciclo do Ensino Básico e 13,8% não obteve qualquer nível de ensino. A par desta situação, regista-se uma taxa de desemprego

(14,26%) superior à média nacional.

2. Caracterização da Escola

A escola, local onde foi desenvolvido o projeto de intervenção e investigação pedagógica com dois grupos distintos, insere-se na rede pública e pertence a um agrupamento concernente ao conselho de Guimarães.

O estabelecimento encontra-se numa zona semirrural, onde a agricultura e a indústria têxtil são fatores de atividade e sustento da população. Apesar de estar inserida num meio que possui características rurais sofre bastante com a influência industrial.

O edifício possui quatro salas, duas no rés-do-chão e duas no primeiro andar, com ampliação de duas salas de aulas e duas salas de atividades do Jardim-de-Infância. Possui, desde o ano letivo de 1999/2000, uma sala de atividades pedagógicas para vinte e cinco crianças.

O corpo docente é composto por uma Educadora, quatro Professoras do 1.º Ciclo, uma Professora especializada em Ensino Especial, um Professor de Inglês, um Professor do Projeto de Robótica, dois Professores do Projeto Fénix, uma Professora do Projeto CLIL (content and language integrated learning), uma professora do Projeto HYpatiaMat e um Professor do Projeto Litteratus. Para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) existem dois professores de Artes Performativas e três de Atividade Física e Desportiva. Para as Atividade de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-escolar (AAAF) e a Componente de Apoio à Família (CAF) existe um Professor de Artes Performativas, um dinamizador de clubes e três de Atividade Física e Desportiva.

O Projeto Fénix assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática ou outra identificada pela escola. Relativamente ao Projeto CLIL, este diz respeito ao ensino do Inglês no Sistema Educativo Português. No que diz respeito ao Projeto HYpatiaMat, este tem como principal objetivo contribuir para o sucesso escolar ao nível da matemática, utilizando as novas tecnologias. Por fim, o Projeto Litteratus tem como finalidade elevar os níveis de compreensão da leitura e da escrita de todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estabelecimento de educação e ensino opera entre as 7:30h e as 19:00h com atividades pedagógicas/curriculares para nove crianças da Educação Pré-escolar e 80 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, das 9:00h às 12:00h e das 13:30h às 15:30h (Pré-escolar); das 9:00h

às 12:00h e das 13:00h às 15:00h (1º Ciclo). O horário acresce com atividades da componente de apoio à família.

3. Caracterização do grupo de Educação Pré-escolar

O grupo inicialmente era constituído por nove crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Das nove crianças três eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Posteriormente duas crianças mudaram de jardim de infância e o grupo passou a ser constituído por sete crianças (cinco rapazes e quatro raparigas). Três estavam a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, dois vieram de outras instituições e as restantes dois estão pelo menos desde o ano passado com a Educadora.

A sala do Pré-escolar tinha como responsáveis uma Educadora e uma Assistente Operacional, sendo que esta não se encontrava presente durante todo o dia.

No geral, este era um grupo que apresentava algumas necessidades ao nível da cooperação, colaboração e atenção. Eram crianças que apresentavam níveis de inteligência e de aquisição de aprendizagens elevados, no entanto, durante as atividades não prestavam atenção ao que estava a ser explorado, pelo que se tornava muito difícil fazer com que estas iniciassem e terminassem uma atividade mantendo a concentração, até porque eram crianças que ainda não demonstravam grande interesse ou apetência por um tema em específico.

As crianças que se encontravam na instituição há mais de um ano, eram crianças com um desenvolvimento psicológico, social e moral bastante elevado, demonstrando facilidade em cooperarem umas com as outras, eram autónomas e responsáveis, sendo que apenas demonstravam algumas dificuldades na criatividade, ou seja, não demonstravam interesses específicos no sentido de se trabalhar algo que pudesse surgir a partir dos mesmos.

As crianças que frequentavam o jardim de infância pela primeira vez tinham ainda muito para ser trabalhado, pois denotava-se que eram crianças que não tinham muitas regras, mas demonstravam muito interesse por aprender e estavam abertas para tudo que pudesse vir a ser implementado e trabalhado.

Em relação às crianças que vieram de outros jardins de infância, acabavam por ser as mais conflituosas, pois demonstravam grandes dificuldades a nível social, não sabendo cooperar nem partilhar com os colegas. De forma frequente, não cumpriam as regras, denotando-se que não estavam muito habituadas a que estas existissem e cumprissem uma função de regulação dos comportamentos e da

convivência entre os pares.

No geral, denotava-se que as crianças não estavam habituadas a trabalhar em grupo. Quando as atividades eram realizadas individualmente corria tudo de forma positiva; já quando havia atividades em grupo existiam imensos conflitos e discórdias.

4. Caracterização do grupo de 1.º ciclo

O grupo era constituído por 18 crianças, nove do sexo feminino e nove do sexo masculino. Era um grupo heterogéneo, onde persistiam algumas dificuldades, pouca autonomia e alguma desmotivação pelas atividades em geral. Era necessário um trabalho árduo, muito apoio individualizado para colmatar algumas das dificuldades apresentadas, mas também pelo facto de os alunos serem bastante vagarosos e pouco concentrados nas tarefas escolares. A turma continha quatro alunos ainda a consolidar as aprendizagens do 1.º ano, a usufruir de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Em geral, eram infantis, pouco esforçados em apresentar os trabalhos bem realizados. Alguns alunos destacavam-se do grande grupo, positivamente, mostrando sempre interesse e companheirismo em colaborar e prestar ajuda aos colegas com mais dificuldades.

Apesar da turma ter imensas capacidades para adquirir aprendizagens, eram crianças que apresentavam pouca autonomia, sendo necessário auxiliá-las bastante na elaboração das atividades.

No que diz respeito às competências sociais, a turma apresentava alguns alunos que se destacavam, mostrando interesse em colaborar e em ajudar os seus colegas com mais dificuldades, mas também disponha de algumas crianças que estavam sempre à espera que o outro fizesse algo de errado para criticarem e mostrarem que eles eram os melhores. Eram crianças que, por vezes, não estavam dispostas a ajudar o outro e que não conseguiam trabalhar em grupo de forma a ouvirem as ideias de todos e as aproveitarem sempre que necessário, ou seja, queriam ser sempre eles o centro das atenções. No geral, não eram crianças agressivas nem conflituosas.

Apesar de serem crianças que dentro da sala não criavam conflitos nem eram agressivas, no intervalo as coisas eram um pouco diferentes. As crianças acabavam muitas das vezes por criarem conflitos entre si e chegavam mesmo a serem um pouco agressivas. A Professora Titular da Turma tentava sempre estar por dentro de tudo o que se passava nas horas de intervalo e resolver as situações. Contudo, nem sempre estava informada sobre o que se passava, o que a fez eleger uma criança responsável por lhe reportar o que ia acontecendo.

Em geral, eram infantis, pouco esforçados em apresentar os trabalhos bem realizados, uma vez que não liam bem os exercícios e acabavam por não saber o que era solicitado. Alguns alunos destacavam-se do grande grupo, positivamente, mostrando sempre interesse e companheirismo em colaborar e prestar ajuda aos colegas com mais dificuldades.

No que diz respeito à apresentação de trabalhos, estes alunos não demonstravam gosto por realizarem trabalhos bem apresentados, ou seja, como os pretendiam fazer o mais rápido possível, acabavam por se desleixar ou descuidar na forma como organizavam o caderno diário e principalmente na escrita, acabando, por vezes, de ser muito difícil perceber o que escreveram, sendo esta uma das principais preocupações demonstradas pela Professora. O mesmo acontecia ao nível da compreensão, pois estas crianças não liam os exercícios com atenção, acabando por responder erradamente às questões mesmo conhecendo bem os conteúdos.

As crianças demonstravam imensa vontade em aprender, eram crianças curiosas e motivadas, o que facilitava o trabalho com as mesmas e a aquisição de aprendizagens significativas. A turma, no geral, possuía competências e capacidades elevadas para atingirem todos os objetivos pretendidos em termos de resultados escolares. No que diz respeito à compreensão do que liam e do que lhes era muitas das vezes informado ou pedido, estas acabavam por não compreender devido ao facto de estarem sempre distraídas e por permanecerem sempre com pressa em acabar o que lhes era pedido, ou seja, muitas das vezes nem sequer olhavam para as perguntas tentando-as interpretar e passavam logo à realização das tarefas. De facto, parece evidente que se tivessem mais calma e lessem tudo com o devido tempo teriam resultados mais positivos.

No que diz respeito ao Português, as crianças apresentavam algumas dificuldades nas perguntas de compreensão do texto devido ao facto de não lerem com atenção o que lhes era pedido nas perguntas e o que o texto lhes transmitia, o que as levava, muitas das vezes, a não conseguirem realizar os exercícios com sucesso e a precisarem do auxílio constante da Professora para explicar o que era pretendido.

Na Matemática as crianças apresentavam imensas capacidades na realização das tarefas pretendidas. Muitas das vezes as crianças não conseguiam realizar o que era pretendido precisamente devido aos problemas já identificados, nomeadamente a falta de atenção e a pouca autonomia.

No Estudo do Meio as crianças revelavam imensa vontade e entusiasmo por aprenderem e por realizarem o que lhes era solicitado. Mais uma vez a falta de capacidade de concentração acabava por prejudicar de algum modo a aprendizagem.

5. Definição e Justificação do tema/questão de investigação

No presente ponto do relatório de intervenção e investigação pedagógica é pretendido dar a conhecer algumas das problemáticas exploradas durante o período de observação, nomeadamente durante o período de intervenção, que levou à definição da investigação deste projeto.

Inicialmente, e de forma a definir este projeto de investigação, durante o período de observação direta, foi considerado as características das crianças nos dois contextos de intervenção, onde foi possível identificar e analisar as características dos grupos, nomeadamente as suas necessidades, interesses e potencialidades.

Todas estas características, já mencionadas nos pontos anteriores, levaram à definição e justificação do tema/questão deste projeto de investigação, dado que foi possível verificar que as crianças sempre que trabalhavam em grupo criavam conflitos com muita frequência, não ouviam o próximo e não aceitavam as suas ideias nem opiniões, e conseqüentemente, possuíam uma carência de práticas e hábitos de trabalho em grupo.

Durante este período já mencionado, e considerando as carências expostas pelo grupo tornou-se imprescindível delinear o projeto de investigação. Assim guiei-me, em termos de investigação, pelas necessidades das crianças referentes às relações sociais positivas, produzindo oportunidades para estas desenvolverem competências sociais, relacionais e cooperativas.

Com tudo isto, de forma a dar respostas às carências e necessidades visíveis nos contextos, tendo sempre como prioridade os interesses e potencialidades das crianças e tendo como ponto de referência os conhecimentos prévios das mesmas, tornou-se fundamental que fossem trabalhadas as competências sociais nas crianças, surgindo como questão: como partir do conflito para a cooperação no sentido de promover as competências sociais?

5.1. Definição dos objetivos de investigação e intervenção

Tendo como base a questão de investigação mencionada e a sua importância para um ambiente educativo de qualidade, onde as aprendizagens sejam significativas, foram equacionados os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as concepções prévias das crianças sobre a resolução de conflitos e a cooperação;
- Investigar a importância da resolução dos conflitos, da aprendizagem cooperativa e do reforço social positivo para a promoção de competências sociais nas crianças.

- Investigar a importância de se estabelecerem regras na sala de aula no sentido da promoção da cooperação e da resolução de conflitos entre as crianças;
- Compreender a importância das competências de interação social para a criação de um ambiente educativo de qualidade;
- Perceber a importância do Diário no modelo curricular Movimento de Escola Moderna;
- Averiguar o impacto do trabalho desenvolvido na promoção de competências sociais recorrendo ao Diário e ao Trabalho em Grupo;

Depois, tendo em atenção o processo de investigação, foi pensado e estruturado um processo de intervenção pedagógica, adequado ao contexto, permitindo assim apurar resultados no sentido de refletir sobre a pertinência da questão e dos objetivos de investigação. Assim, torna-se essencial apresentar os objetivos de intervenção pedagógica, onde se insere o processo de investigação:

- Criar um ambiente educativo de qualidade favorável à criação de um clima de empatia entre os intervenientes do processo educativo;
- Estimular a colaboração entre as crianças;
- Estimular a autonomia das crianças na resolução de conflitos;
- Promover a aquisição de competências sociais através da resolução de conflitos e da aprendizagem cooperativa;
- Utilizar o reforço social positivo como motivação para a promoção de competências sociais;
- Promover o desenvolvimento social e moral nas crianças,
- Explorar os conceitos de educação alimentar e estilos de vida saudável como processos de interação social.

**CAPÍTULO II -
Enquadramento Teórico**



APRESENTAÇÃO

Neste segundo capítulo apresentamos uma concisa revisão bibliográfica sobre a Educação Básica, o Currículo e organização curricular na Educação Básica, o Currículo na Educação Pré-escolar e o Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de compreendermos a sua estrutura e organização, de acordo com os documentos legislativos em vigor, destinados a estes níveis de ensino.

De seguida, é ainda abordado o Modelo Curricular MEM (Movimento de Escola Moderna), utilizado em contexto de sala pela Educadora Cooperante. Toda a intervenção realizada, nomeadamente as atividades selecionadas para a apresentação e análise de resultados da investigação, foram delineadas tendo como referência o MEM.

Além do mencionado, outro ponto fulcral deste projeto é a promoção de competências sociais nas crianças através da aprendizagem cooperativa, da resolução de conflitos e do reforço social positivo. A aquisição de novas aprendizagens através da cooperação entre elementos de um grupo e a aprendizagem numa gestão de conflitos provocado pela partilha de ideia e experiências. Assim, é nosso intuito, entender como é que a aprendizagem cooperativa, a resolução de conflitos e o reforço social positivo proporciona e desenvolve as competências sociais nas crianças.

1. Educação Básica

No âmbito de processo da minha formação e, por inerência, do próprio projeto de investigação, torna-se essencial esclarecer o conceito de Educação Básica. Assim, nas palavras de Formosinho (1998, p.11, citado por Felício, Silva & Mariano, 2017, p.32),

o conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social. Como a evolução social é dinâmica, a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino vai evoluindo como, aliás, temos vindo a presenciar (Formosinho, 1998, p.11).

Alonso (2009, p.330, citado por Felício, Silva & Mariano, 2017, p.33), refere que a educação básica vai desde os 0 aos 12 anos e que pressupõe o desenvolvimento da criança, nesta faixa etária, como uma unidade sistémica do desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo. Assim, Vasconcelos (2009) divide a educação básica em duas fases, referenciando que,

no primeiro momento etário, dos 0 aos 6 anos, a realidade pauta-se pela inexistência de políticas educativas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e por uma recente preocupação pela oferta de

oportunidades educativas dos 4 aos 6 anos, que só tardiamente toma forma de generalização, com evidentes problemas de articulação com a histórica escolarização de massas dos 6 aos 10 anos, que corresponde ao atual 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2009, citado por Felício, Silva & Mariano, 2017, p.33).

Alarcão (2009, p.29), destaca o conceito de educação base como uma garantia em que todas as crianças devem ter o direito a obter aprendizagens essenciais para a sua inclusão na sociedade, visto que este é um conceito estruturante no que se refere à educação básica.

A mesma autora (Alarcão, 2009, p.23), refere que, em Portugal, cada vez mais se tem demonstrado uma valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação. Sendo assim, é de realçar o progresso que a legislação portuguesa tem vindo a demonstrar no que diz respeito à segurança da promoção e proteção das crianças.

Neste seguimento, Alarcão (2009, p.24), evidencia algumas lacunas da legislação portuguesa no que concerne ao insuficiente apoio às famílias da educação dos 0 aos 3 anos. Com tudo isto, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009), reconheceu a necessidade de realizar uma reflexão que ganhou novos rumos com as novas orientações para a formação de educadores e professores em Portugal, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (entretanto modificado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014. Essas orientações dizem respeito ao Regime Jurídico para a Habilitação para a docência, que surgiram no seguimento do Processo de Bolonha e

definiram uma licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, parecendo ter subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos.

Alarcão (2009, p.25) refere, que apesar de a Declaração dos Direitos da Criança apontar a infância (ou ser-se criança) como o período dos 0 aos 18 anos, no relatório do CNE (2009) assumiu-se a educação de infância como tempo entre os 0 e os 12 anos, tendo-se em conta a lógica do desenvolvimento até à puberdade.

Roldão (2009, p.177) evidencia que, no geral, o desenvolvimento da criança é um processo muito complexo, mas a faixa dos 0 aos 12 é uma faixa em que se jogam, na maior parte dos casos de forma irreversível, fatores que beneficiam ou inviabilizam o seu adequado desenvolvimento, e que assim faz com que haja uma responsabilidade acrescida especificamente para as agências educativas nesse mesmo período. Assim, de acordo com Roldão, referindo-se a Gabriela Portugal, refere que na

na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc., sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais (Portugal, 2008, citada por Roldão, 2009, p.177).

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), define, regula e organiza o sistema educativo português, especificamente, no Artigo 2.º do Capítulo I, refere que o sistema educativo tem como função responder às necessidades provenientes da realidade social de cada criança, ajudando, assim, no desenvolvimento completo e harmonioso, estimulando a formação de cidadãos livres, conscientes, independentes e solidários.

No Artigo 1.º, pertencente ao Capítulo I, é referido que o Sistema Educativo é designado por um combinado de meios que disponibilizam o direito à educação através de uma formação constante e que tem como objetivo promover o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Tendo em conta o Artigo 4.º, referente ao Capítulo II, é referenciado que o Sistema Educativo Português abrange a educação pré-escolar, a educação escolar (da qual faz parte o ensino básico, secundário e superior) e a educação extraescolar.

Assim, Alarcão (2008, p.204), refere que a LBSE, no que diz respeito ao ensino básico, para o período dos 3 aos 5 anos prevê uma educação formal e facultativa que é considerada como a primeira etapa da educação básica. Já no que diz respeito ao 1.º ciclo de ensino básico, que é obrigatório, este abrange as crianças dos 6 aos 10 anos e corresponde ao antigo ensino primário. Por último, o 2.º ciclo, também obrigatório, envolve as crianças dos 10 aos 12 anos.

Em suma, pode-se concluir que a Educação Básica tem como principais objetivos promover um ensino de qualidade para todas as crianças, proporcionando-lhes um leque de atividades significativas e integradoras, recorrendo a uma gestão flexível e aberta do currículo nacional (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), estabelecendo os seus parâmetros.

2. Currículo e organização curricular na Educação Básica

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, especificamente, no capítulo II, Artigo 6.º (p.2931), o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, têm direito a adquirir as competências estipuladas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins G. O. et al., 2017).

Ribeiro (1990, citado por Pacheco, 2001, p.15), refere que o currículo é um conceito polissémico,

carregado de duplicidades e que não possui um sentido unívoco, fazendo com que exista uma diversidade de conceitos em função das perspectivas que se adotam.

Roldão e Gaspar (2007, p.19) referem que o currículo surgiu no século XX nos Estados Unidos da América e já nesses tempos demonstrava a sua pluralidade de significados. Assim, torna-se essencial apresentar algumas definições de currículo.

Johnson (1997, p.6, citado por Roldão e Gaspar, 2007, p.22) define a palavra currículo como uma série estruturada de resultados e aprendizados que se têm em vista. Do ponto de vista de Roldão e Gaspar (2007, p.29), currículo é um plano, completado e orientado por projetos, que advém de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido.

Na perspectiva de Roldão (1990, p.13) o currículo é definido como todos os conteúdos da aprendizagem escolar em função de determinadas finalidades e modos organizativos de promover a aprendizagem. Já Pacheco (1996, p.20) conclui que o currículo, apesar de todas as suas perspectivas e dos seus dualismos, define-se como,

um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Alonso (1996, p.11) refere que o currículo, tal como a pedagogia democrática, deve sempre reconhecer todas as diferentes posições sociais. Assim tornou-se preocupante fundar o currículo nessas diferenças que podem favorecer ou prejudicar os alunos. Neste sentido, torna-se necessário conceber o currículo enquanto uma representação da cultura, de forma aberta e flexível, deixando para trás a perspectiva de um currículo como um programa a cumprir e a executar de forma igualitária.

A autora citada (Alonso, 1996, p.11), reflete então se será possível compatibilizar tudo isto com a existência de um currículo nacional. Assim, considera que falar de um currículo aberto e flexível é o mesmo que o observar como um projeto que tem de ser construído aos poucos, à medida em que nos aproximamos de todas as realidades educativas. Tudo isto significa manter um equilíbrio entre as bases curriculares comuns a todo o território nacional e a aceitação e apropriação à diversidade. Em suma, torna-se essencial promover aprendizagens cada vez mais significativas e afetivas para as crianças, interligando as diferentes áreas de conteúdo.

2.1. Currículo na Educação Pré-escolar

Na sequência dos princípios definidos na LBSE, de acordo a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, no Artigo 2.º do Capítulo II (p.670), a educação pré-escolar é definida como a primeira etapa da educação básica, e que é complementar da ação educativa familiar, estabelecendo-se assim uma cooperação que tem como objetivo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de cada criança. No Artigo 3.º, do mesmo capítulo, é referido que a educação pré-escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade no ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, torna-se essencial referenciar as OCEPE – “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (Lopes, Marques, Mata & Rosa, 2016), que apesar de ser um documento legal este não define um currículo nacional obrigatório, definindo como um documento orientador que apoia os educadores, entre muito outros que se encontram disponíveis no site da Direção Geral de Educação (DGE)¹, permitindo-lhes promover, adequar e diversificar a sua prática. As autoras do documento referem que as

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas (Lopes, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

Lopes, Marques, Mata e Rosa (2016) referenciam ainda que apesar do Sistema Educativo não abranger a educação em creche, este é um direito da criança. Por isso é fundamental que haja uma uniformidade em toda a pedagogia da infância e assim que todo o trabalho realizado com as crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha alicerces comuns e seja orientada pelos mesmos princípios.

Olhando agora para a estrutura deste documento, conseguimos perceber que este começa por apresentar os “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, sendo eles: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de resposta a todas as crianças; construção articulada do saber. De acordo com Lopes, Marques, Mata e Rosa (2016, p.8), estes princípios estão devidamente articulados, correspondendo a uma perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem em todo este processo, a qualidade das relações em que cuidar e educar estão

¹ URL da DGE – <https://www.dge.mec.pt/> (consultado em janeiro de 2021).

relacionados.

De seguida, podemos verificar que as OCEPE apresentam a “intencionalidade educativa” - construir e gerir o currículo, onde o educador/a reflete sobre a sua prática pedagógica, ajustando-se assim ao contexto e ao grupo onde está inserido, olhando para os valores e finalidades da sua prática. Posteriormente apresentam a “organização do ambiente educativo”, visto que,

o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Para compreender a complexidade do meio, importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas (Lopes, Marques, Mata & Silva, 2016, p.21).

Este ponto encontra-se ainda dividido em alguns subtópicos, nomeadamente, a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo da sala e as relações entre os diferentes intervenientes.

Seguidamente, são apresentadas as “áreas de conteúdo”, a saber: “formação pessoal e social”, “conhecimento do mundo” e “expressão e comunicação”, que remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, devendo ser abordados de forma globalizadora e integrada.

Desta forma, tal como é referido por Silva, Marques, Mata e Mota (2016, p.4), ao olharmos seriamente para a educação não devemos desprezar nenhum momento, e que por isso devemos olhar mesmo a partir do nascimento. Neste sentido, a educação é encarada com continuidade, desde o nascimento até à idade adulta. Assim, deve-se referir que para se promover aprendizagens significativas é essencial realizar diversas atividades, interligando as diferentes áreas de conteúdo que remetem para os princípios e fundamentos de toda a educação.

Em suma, cabe ao educador de infância desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação de todo o ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com a finalidade de promover nos alunos aprendizagens integradas.

2.2. Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o 8.º artigo, do Capítulo II, refere que o 1.º ciclo do ensino básico compreende 4 anos de ensino, mais especificamente do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, com crianças dos 6 aos 10 anos de idade.

Como podemos ver no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, mais especificamente no Capítulo

III, Artigo 38.º (p.2939), torna-se imprescindível referir que nos encontramos, neste momento, num período de transição curricular, estando a ser implementada, de forma faseada, uma reorganização sob o signo da “autonomia e flexibilidade curricular”, que se consubstanciam em princípios consignados, entre outras iniciativas, nos processos relativos ao PPIP (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica – Despacho n.º 3721/2017, de 03 de maio) e ao PAFC (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho).

Olhando agora para o Artigo 13.º (p.2933), este refere que no 1.º Ciclo existem diferentes áreas disciplinares que permitem a articulação curricular numa abordagem globalizante do ensino e da aprendizagem assente na prática da monodocência, em que um professor trabalha todas as disciplinas, sendo que na disciplina de inglês há um professor com formação específica para tal.

No que diz respeito a este ciclo de ensino, existem diferentes documentos curriculares de referência que são disponibilizados pela Direção Geral da Educação, nomeadamente o “Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico” (MEC,2013), homologados pelo Despacho n.º5165/2013, de 16 de abril; “Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico” (ME/DE, 2004), “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), homologados pelo Despacho n.º2109/2015, de 27 de fevereiro; “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico” (ME/DE, 2004), “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins G. O. et al., 2017), “Aprendizagens Essenciais” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e a ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (GTEC, 2017), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio). Existem ainda outros documentos, no site da DGE, para além dos mencionados.

No que diz respeito ao “Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico”, que se encontra dividido em dois documentos que se complementam, ou seja, o programa de Matemática do Ensino Básico, que inicialmente apresenta uma introdução, de seguida podemos ver as finalidades do ensino da matemática e os objetivos em cada ciclo do ensino básico. Posteriormente são apresentados os conteúdos que se encontram organizados por domínios, em cada ciclo, sendo os domínios do 1.º Ciclo os seguintes: “Números e Operações”, “Geometria e Medida” e “Organização e Tratamento de Dados”, ainda neste tópico para cada domínio são apresentados os respetivos conteúdos. Já no documento das Metas Curriculares, este descreve o conjunto de metas curriculares da disciplina de Matemática que os alunos devem atingir durante o Ensino Básico, ou seja, em cada domínio é

apresentado um subdomínio e os seus respetivos objetivos a atingir.

Em relação ao “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” este também se divide em dois documentos, sendo o inicial o programa de Português do Ensino Básico que começa por apresentar os seus objetivos. De seguida faz uma caracterização do 1.º Ciclo de Ensino Básico e apresenta ainda os quatro domínios, sendo eles: o domínio da “Oralidade”, o da “Leitura e Escrita”, o da “Educação Literária” e da “Gramática”, e conseqüentemente para cada ano de escolaridade deste ciclo é apresentada uma tabela com os conteúdos a serem explorados em cada domínio. No Documento das Metas Curriculares de Português são apresentados, para cada ano de escolaridade, os objetivos e descritores indicados que são obrigatórios e, por fim, nos seus anexos são fornecidas obras e textos a consultar em cada ano.

No “Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico” inicialmente são apresentados os princípios orientadores e os seus objetivos gerais. Este programa encontra-se dividido por blocos de conteúdos, tendo estes um texto introdutório que sugere algumas orientações de natureza metodológica, sendo que em cada bloco são apresentados os domínios e os subdomínios a explorar.

O “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico”, encontra-se dividido por áreas, nomeadamente, “Expressão e Educação Físico-Motora”, “Expressão e Educação Musical”, “Expressão e Educação Dramática” e “Expressão e Educação Plástica”. Estas áreas correspondem, na atualidade respetivamente às componentes às “componentes do currículo” da “Educação Artística” (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e da “Educação Física”, segundo o anexo I, do Decreto-Lei n.º 55/2018. Cada área encontra-se dividida por princípios orientadores e por blocos, sendo que cada bloco expõe o seu principal objetivo. Ainda na área de expressão e educação físico-motora encontram-se os objetivos gerais.

Torna-se agora essencial referir o Decreto-Lei n.º 55/2018, especificamente o Capítulo II, artigo 6.º onde se refere que o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam têm direito a adquirir as competências estipuladas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Martins, G. O. et al. (2017, p.2) referem que o Perfil dos Alunos, é um referencial de suporte para as decisões a adotar por parte dos decisores e atores educativos responsáveis pelas políticas educativas de cada estabelecimento de ensino. Este documento é uma matriz comum a todas as escolas e ofertas educativas de escolaridade obrigatória, particularmente ao nível curricular, em toda a planificação, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Este documento encontra-se

estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, tendo sido homologado pela Secretaria de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

No site da Direção Geral da Educação podemos encontrar os documentos referentes às Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018), sendo estes documentos que servem de orientação curricular base em toda a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e que têm como objetivo promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos.

Tornasse também essencial mencionar o perfil do professor de 1.º Ciclo, visto que este leciona todas as componentes do currículo deste nível de ensino (com exceção do Inglês no 3.º e 4.º ano de escolaridade). De acordo com o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto,

O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (Decreto Lei n.º 241/2001, p. 5574).

Em suma, torna-se essencial referir o perfil do educador de infância, referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, visto que é este que cria e desenvolve o respetivo currículo, recorrendo à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. O perfil do educador é também o perfil geral dos professores do ensino básico e secundário.

2.3. Modelo Curricular MEM: Movimento de Escola Moderna

Torna-se agora essencial abordar o Movimento de Escola Moderna (MEM), visto que a Educadora Cooperante sustenta a sua prática pedagógica segundo este modelo e que organiza o dia-a-dia dos alunos e o ambiente educativo da sala segundo as características do MEM. O Modelo da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas (Niza, 2013, p.142).

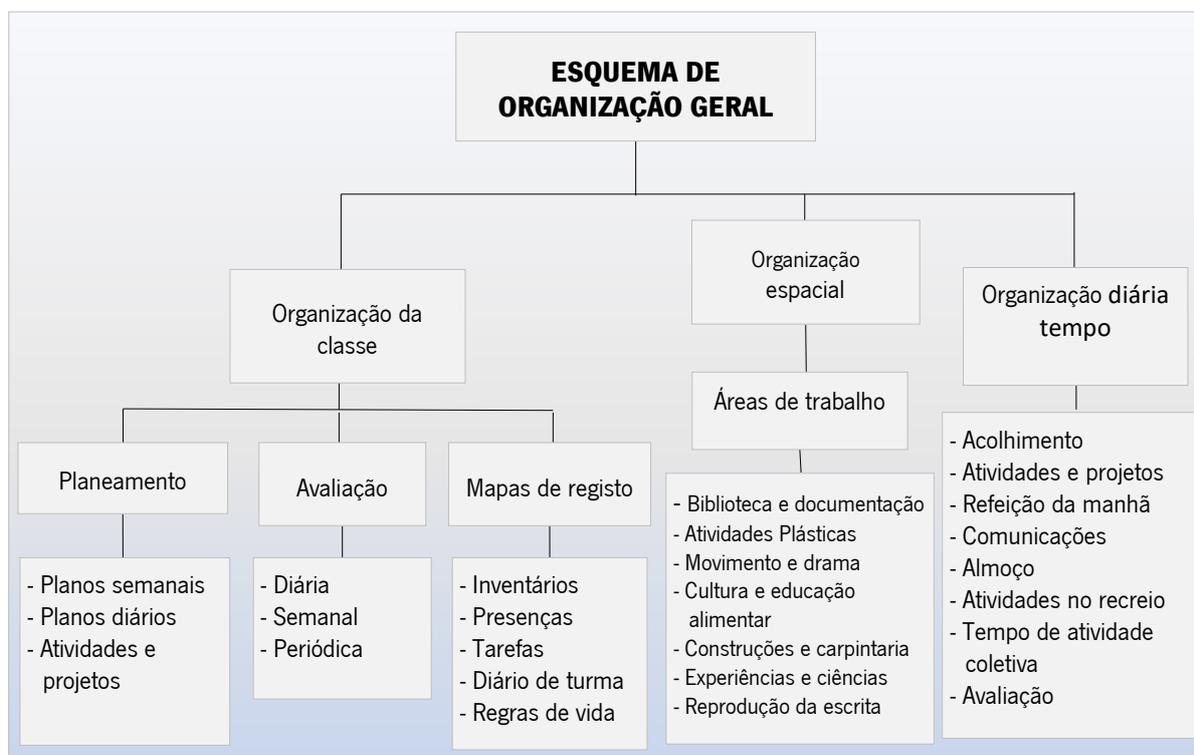
De acordo com Niza (2013, p.142) neste modelo curricular o papel docente assenta num esforço diário e organizador, no sentido em que esta está segura que as suas aprendizagens, apoiam-se nos métodos desenvolvidos por cada área científica. Aqui, o espaço educativo desenvolve-se segundo um combinado de seis áreas principais de atividades, repartidas pela sala, denominadas também por oficinas, e de uma área central polivalente para que se possa realizar um trabalho coletivo.

Niza (2013, p.150), refere que as áreas principais são: um espaço para a biblioteca e documentação; uma oficina de escrita e reprodução; um espaço de laboratório e ciências; uma carpintaria e construções; um local de atividades plásticas e expressões artísticas; e também uma área de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa por elas (Formosinho, 2012, p. 151).

Nessas paredes é ainda exposto o Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de tarefas de manutenção da sala e de auxílio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário de Grupo.

Já no que diz respeito à organização do dia, Formosinho (2013, p.154) refere que este desenrola-se em nove momentos distintos: Acolhimento; Planificação em conselho; Atividades e projetos; Pausa; Comunicações; Almoço; Atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); Atividade cultural coletiva; Balanço em conselho. Assim, apresenta um esquema de organização geral do MEM (Esquema 01).



Esquema 01 - organização geral do MEM (adaptado de Formosinho, 2012, p.154).

3. Competências sociais e a sua importância

Torna-se agora essencial compreender qual a importância que a aquisição de competências sociais têm no desenvolvimento infantil das crianças enquanto membros de uma sociedade. Para Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn, (2011, p.5), falar sobre as competências sociais, aplicadas ao contexto escolar, é uma necessidade de risco, no sentido em que esta evidência a importância decisiva destas competências para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, familiar, social, entre outros.

Assim Gomes (2016, p.80), refere que as competências sociais são compreendidas como uma noção multidimensional que abrange um leque de aptidões sociais, assim como processos sociocognitivos (conhecimento social, autoconceito, expectativas) e afetivos (expressões, regulação das emoções e empatia). Também Grasham (2002, citado por Lopes, et al., p.11), menciona que alguns peritos nos estudos das competências sociais estimam que 20% dos alunos/estudantes não possuem competências sociais e comportamentos necessários para que aprendem com as atividades, o que os impede de atingir os objetivos esperados.

Analisando algumas investigações, Merrel e Gimpel (1998, citados por Lopes, et al., 2011, p.14) mostram que estas revelam mais de 15 definições para competência social. Rutherford et al. (1992, citados por Lopes, et al., 2011, p.14), referem que essas definições têm diversas semelhanças, englobando a noção de que os comportamentos sociais, quando trabalhados adequadamente, desenvolvem capacidades sociais, que por sua vez se forem bem desempenhadas levam à competência social geral.

Os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser conceptualizados com acontecimentos comportamentais discretos (por ex. “por favor” e dizer “obrigado”). As capacidades sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia. Este conjunto de comportamentos, quando utilizado corretamente, permite que o indivíduo inicie e mantenha relações sociais positivas, contribui para a aceitação pelos pares e para uma adaptação satisfatória à escola e permite que o sujeito lidar de forma eficaz e adaptativa com o contexto social alargado (Walker, Colvin & Ramsey, 1995, p.227, citados por Lopes et al., 2011, p.14).

Olhando agora para Vaughn e Hogan (1990, citados por Lopes, et al., 2011, p.15), podemos ver um aprofundamento do construto de competência social identificando as suas componentes: Relações positivas com os outros; Cognição social adequada e apropriada à idade; Comportamentos socialmente eficazes; Ausência de comportamentos inadequados. Assim, Gresham (1986, citado por Lopes, et al., 2011, p.17) sugere três critérios que ajudam a medir a competência social, tendo em apreciação as diferenças culturais, situacionais, de idade e de género. Nestes critérios estão incluídos:

- Juízos relevantes acerca do comportamento do indivíduo tal como são medidos pela sociometria – esta medição sociométrica consiste no questionamento de agentes sociais chave (pais, professores, ...) acerca da maneira como estes avaliam os comportamentos sociais do indivíduo;
- Avaliação do comportamento social relativamente a critérios explícitos e pré-estabelecidos – este método consiste na observação e avaliação do aluno em diversas ocasiões e assim tentar perceber se o mesmo apresenta comportamentos diferentes;
- Desempenho relativamente a um padrão normativo – aqui recorre-se a padrões normativos ou escalas de avaliação disponíveis comercialmente.

Wright (1990, citado por Lopes, et al., 2011, p.36) refere que a competência social, quando é definida como eficácia social, envolve aptidões cognitivas, como, por exemplo, a habilidade na resolução de problemas, o raciocínio ou mesmo a argumentação. Assim, dado que existe um acentuado número de crianças que revelam um baixo nível de competências sociais e visto que estas são de extrema importância para as aprendizagens académicas, mas sobretudo para a qualidade de vida, para a prevenção do isolamento, para a delinquência, entre outros, torna-se assim essencial que o contexto escolar trabalhe com os seus alunos as suas competências sociais.

Caldarella e Merrell (1997, citadas por Lopes, et al., 2011, pp.19-20) resumiram um abrangente leque de trabalhos investigativos que atingiu cerca de 22.000 alunos entre os 3 e os 18 anos onde utilizaram escalas de classificação e intervenção nas competências sociais dos alunos, criando assim uma taxonomia que inclui:

- **Relações com pares** – Interação social, Comportamento pró-social, Capacidades sociais preferidas pelos pares, Empatia, Participação social;
- **Autogestão** – Autocontrolo, Convenção social, Independência social, Responsabilidade, Conformidade;
- **Académico** – Adaptação à escola, Respeito pelas regras sociais na escola, Orientação para a tarefa, Responsabilidade académica;
- **Conformidade** – Cooperação Social, Competência, Cooperação;
- **Afirmação**: Assertividade, Iniciativa social, Ativador Social.

Com esta taxonomia os professores/educadores têm uma maior facilidade em desenvolverem um perfil de cada aluno, pequenos grupos ou de toda a turma relativamente ao nível das competências sociais. De acordo com Vaughn e Hogan (1994, citados por Lopes, et al., 2011, p. 34-35), a competência social pode ser compreendida como um construto multidimensional, pois parece estar relacionado com

a capacidade de a criança lidar com as transformações emocionais, de interagir com o meio em que vive, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adaptar os seus comportamentos a diferentes contextos e situações.

Quando verificamos então que um aluno possuiu défices na sua competência social, Lopes e outros autores (2011, p.19), refere que se torna essencial identificar quais as capacidades sociais que este possuiu e quais devem ser trabalhadas. Apesar de existirem diversos currículos uteis para a intervenção nesta vertente, o professor pode desenhar ele próprio o currículo em função das necessidades de cada aluno.

Para Ramos (2020, p.29) a socialização é um processo de aprendizado e evolução em que a criança adquire princípios e valores sociais com a intenção de fazer parte da sociedade. Assim, a socialização é entendida como a forma com que os cuidadores da criança (pais, professores, educadores, avós, entre outros) transportam estes valores à criança. Nas palavras desta autora,

Ao longo deste processo, a criança vai estabelecendo relações sociais, tornando-se num ser cultural. Através da interação com os outros indivíduos do grupo a que pertence, o ser humano é capaz de adaptar o seu comportamento às regras e aos valores implícitos no respetivo contexto social. Assim, à medida que a criança se vai envolvendo na sociedade, vai desenvolvendo hábitos e competências que irão torná-la responsável (Ramos 2020, p.29).

De acordo com Marques (2015, p.33), para que haja boas relações na vida social de uma pessoa é importante que exista princípios organizadores. Na medida em que os princípios são promovidos, as crianças experimentam diversos comportamentos, sendo importante que os pais e os educadores de infância trabalhem regras com as crianças de uma forma consciente. Com tudo isto, pode-se dizer que

a implementação de regras deve ser valorizada porque leva as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os que a rodeiam, desenvolvendo a capacidade de distinguir o certo do errado. A criança que cresce sem o estabelecimento de limites apropriados poderá deparar-se com dificuldade na adaptação social (Marques, p.33).

Segundo Silva e outros autores (2016, p. 16), a criança é um agente do processo educativo, sendo por isso fundamental planear com as crianças, em que estas realizam propostas, preveem como as vão colocar em prática e com quem. Toda esta participação, por parte da criança torna-se num meio e num processo de formação pessoal e social.

De acordo com Asher e Coie (1990, citados por Lopes, et al., 2011, p.27), a interação positiva com os pares promove um progresso cognitivo e emocional, o aumento de competências interpessoais, a estabilidade, as atitudes e as competências sociais, sendo que, por isso, a aptidão de iniciar e manter

relações e interações positivas na infância é percebida como um aspecto fundamental do desenvolvimento.

O desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares. Assim, as experiências de socialização vivenciadas neste contexto específico fornecem índices interpretativos do significado de acontecimentos sociais (Lopes, et al., 2011, p.33). Nesse sentido, Palacios (1995, citado por Ramos, 2020, p.31) defende a ideia de que a socialização passa por três processos básicos:

- **Processos mentais** – conhecimento de valores, normas, condutas, instituições, aprendizagem de linguagem e aquisição de conhecimentos transmitidos pela escola;
- **Processos afetivos** – a empatia, o apego e a amizade.
- **Processos de conduta** aprendizagem de condutas consideradas socialmente desejáveis, evitando assim comportamentos desadequados e antissociais.

Com tudo isto, saber avaliar a competência social, reconhecer as competências que têm de ser trabalhadas, reconhecer os défices de competências sociais e delinear intervenções eficazes e aceitáveis, constitui a chave para o sucesso de toda a intervenção. Para reduzir muitos dos problemas de comportamento que impedem os alunos de aprender, e até alguns professores de ensinar é essencial investir no ensino e desenvolvimento de competências sociais nos alunos.

3.1. Papel do Educador/Professor

Lopes e outros autores (2011, p.11) evidência que para que os alunos com problemas nas competências sociais possam progredir é essencial que os professores ativem todos os seus conhecimentos académicos, que lhes fornecem instruções diretas de competências sociais e que desenvolvam e amadureçam essas competências. Assim,

a relação que a criança estabelece com os docentes surge, na maioria das vezes, como um fator determinante à sua vida escolar e aos papéis que irá representar ao longo da sua experiência de estudante. As crianças sentem necessidade de se sentirem importantes, enquanto o adulto considera que é essencial submetê-las às rotinas escolares, por vezes muito rígidas. As crianças necessitam que o adulto se exprima, através de palavras e gestos reconfortantes o interesse pelo que elas fizeram, lhes transmitam segurança e confiança. Pois só assim se tornarão pessoas significativas para as elas, sendo fundamental conhecer as diferentes características do seu grupo de crianças (Cunha & Uva, 2016, p.140).

Catalano e Hawkins (1996, citados por Lopes, et al., 2012, p.12) mencionam que visto a

percentagem elevada de alunos com baixo nível de competências sociais e visto que estas têm uma grande importância para as aprendizagens académicas, para a qualidade de vida e para o isolamento, é essencial que o contexto escolar e o currículo antecipem o desenvolvimento de competências sociais em todos os seus alunos. Torna-se então essencial que todos os professores, em todas as suas aulas e em todos os momentos, não sendo necessário contruir disciplinas apenas para o desenvolvimento de competências sociais, trabalhem o desenvolvimento destas competências.

Em suma, Cunha e Uva (2016, p.140), referem que cabe ao educador/professor cativar a atenção dos seus alunos, fazer com que haja um despertar do gosto pela aprendizagem, através de novas formas de comunicar, compreender, dando um fim ao ensino tradicional e experimentar novos métodos que têm como objetivo responder às necessidades presentes na sala. Desta forma, o educador/professor não deve apenas transmitir conhecimentos, deve também ser um facilitador da aprendizagem, um estimulador à criação de novos comportamentos e atitudes, ou seja, deve ser um profissional que tenha influência nos seus alunos.

3.2. Papel da Família

Lopes e outros autores (2011, p.83) referencia que alguns estudos psicológicos têm salientado que o comportamento parental suporta as aprendizagens da criança no sentido em que faz com que exista uma inibição de comportamentos irritantes ou agressivos com outras pessoas, e ao mesmo tempo, encoraja os comportamentos socialmente desejáveis. Ramos (2020, p.31) também refere que a família é um principal agente de socialização, no sentido em que desempenha um papel crucial no comportamento e desenvolvimento das crianças. O mesmo autor, afirma ainda, que para as crianças os pais são as pessoas mais importantes da sua vida. Assim, o sucesso de socialização das crianças depende da confiança, da ligação, da aprendizagem por observação e da responsividade recíproca entre a figura paternal e a criança, pelo que cabe à família possibilitar:

- A reprodução – manter a população de determinada comunidade e assegurar a continuidade da espécie humana;
- A socialização/educação – a família possibilita que os valores, as crenças, as atitudes, os conhecimentos, as competências e as técnicas, sejam transmitidos às crianças;
- A identificação com os papéis sociais – a família assegura que as crianças se identifiquem com as tarefas inerentes aos papéis sociais que cada criança indivíduo desempenha na sociedade (...);
- O apoio económico – a família assegura que as crianças tenham alimentação, abrigo e proteção;

- O apoio emocional – é na família que as crianças usufruem das suas primeiras interações sociais e, se elas forem positivas, a criança sentir-se-á segura. Além disso, a família cuida dos seus membros quando eles estão doentes, magoados ou quando são idosos (Berns, 1997, citado por Ramos, 2020, p.31-32).

Ramos (2020, p.90), complementa, ainda, dizendo que cabe aos pais a responsabilidade de transmitir as normas e os valores de socialização às crianças. Ramos (2020, p.32), afirma ainda, que os pais para as crianças são as pessoas mais importantes da sua vida. Assim, o sucesso de socialização das crianças depende da confiança, da ligação, da aprendizagem por observação e da responsividade recíproca entre a figura paternal e a criança.

3.3. Contributos para a promoção de competências sociais

Nos seguintes subtópicos são apresentados e analisados alguns dos contributos para a promoção de competências sociais nas crianças. É de referir, no entanto, que existem muitos outros igualmente importantes, mas que não foram propriamente pensados para a utilização para esta investigação, concebendo-se até um papel central às questões da resolução de conflitos e da aprendizagem cooperativo, através da estratégia de um grupo de pares. O reforço social positivo surge como mais um elemento a ponderar no processo de desenvolvimento de competências sociais.

3.3.1. Resolução de conflitos

Caireta e Barbeito (2005, citados por Cunha e Monteiro, 2008, p.XIX) afirmam que os conceitos de paz, violência e conflitos fazem parte do dia a dia e são extremamente atuais, o que nem sempre significa que têm o mesmo sentido para diferentes pessoas. Deste modo, para Cunha e Monteiro (2008, p.2), o conflito nem sempre é acompanhado com situações de violência. É de acrescentar, ainda, que o conflito não envolve obrigatoriamente o incumprimento de regras e normas estabelecidas pelo professor. Assim, conflito é considerado,

Como a perceção de discordância entre dois ou mais atores e a variedade de comportamentos associados a essa perceção. Para o autor esta vasta noção clarifica o conceito de conflito em todos os sistemas sociais, independentemente do local, do tempo e do espaço (Bercovitch, 1984, citado por Cunha e Monteiro, 2008, p.3).

Já para Torrego (2000) pode-se considerar os conflitos como situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis (Cunha & Monteiro 2008, p.3). Vendo o conflito em outra dimensão, Cunha

e Monteiro (2008, p.4) referem que esta abarca estados emocionais entre os intervenientes, que são exteriorizados por sentimentos de medo, tensão e agressividade.

Binaburo e Muñoz (2007, citados por Cunha e Monteiro, p.4) realçam que a estrutura e a dinâmica de um conflito são demarcadas pela interação de três elementos: pessoas, processo e problemas. Torrego (2000, citado por Cunha & Monteiro, p.4), acrescenta ainda que é de igual importância diferenciar entre posições, interesses e necessidades de ambas as partes. Assim torna-se pertinente descrever os elementos fundamentais na análise de um conflito:

- **Pessoas** – sujeitos que estiveram envolvidos na ocorrência do conflito, fazendo sempre uma distinção entre os que estão diretamente envolvidos dos que não estão diretamente envolvidos, mas que possuem um certo interesse no conflito ou que influenciam o resultado do mesmo;
- **Processo** – sequência dos acontecimentos que um determinado conflito teve, especificamente há quanto tempo o mesmo decorre, quais as estratégias escolhidas para o resolver e em que fase se encontra (polarizado, aberto, encoberto ou em fase de resolução), entre outros;
- **Problema** – assunto(s) que deu(deram) início ao conflito;
- **Posição** – o que ambos os intervenientes exigem para a resolução do conflito;
- **Interesses e necessidades** – benefícios que ambos os intervenientes desejam obter através do conflito.

Cáscon (2000, citado por Cunha e Monteiro, 2008, p.1) afirma que é de extrema importância perceber que a resolução dos conflitos deve ser entendida como um processo e não como uma ação concreta que põe fim a todos os problemas. Assim pode-se afirmar que,

a convivência escolar converteu-se num dos temas centrais da educação atual. Com o aumento dos conflitos nas escolas, surgiu a necessidade de implementar mecanismos que atenuem os riscos dos mesmos e potenciem as oportunidades das situações de conflito. Neste âmbito existem novos procedimentos centrados em estratégias de gestão de conflitos e de diálogo. (Cunha & Monteiro, 2008, p.XIX).

Torrego (2000, citado por Cunha & Monteiro, 2008, p.13), tipifica os conflitos da seguinte forma:

- Conflitos de relação/comunicação – são considerados os conflitos que se apoiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças (...). Abrange, ainda, os conflitos por diferentes percepções entre as partes;
- Conflitos de interesses/necessidades – quando existem diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo. Pretende-se procurar uma forma de satisfazer os interesses e

necessidades através de uma solução/alternativa de “ganhar-ganhar”;

- Conflitos por recursos – conflitos que se baseiam em possuir, emprestar e conceder;
- Conflitos por atividades – conflitos originados a partir de desacordo na realização de tarefas ou trabalhos;
- Conflitos por preferências, valores, crenças – conflitos que decorrem das diferenças de princípios e da tentativa de imposição da diferença do outro (Torrego, 2000, citado por Cunha & Monteiro, 2008, p.13).

Pérez e Pozo (2015, citados por Cunha & Monteiro, p.XIX), referem que educar para que não haja violência significa mediar e criar pontes que tentem evitar o aparecimento de problemas e dificuldades futuras, através do antecipado reconhecimento e da rápida intervenção, ensinando aos alunos capacidades e competências no sentido de melhorarem as suas relações interpessoais.

Depois de uma análise reflexiva sobre o conflito e como este é entendido do ponto de vista de diversos autores torna-se, ainda essencial, perceber qual o papel da escola na resolução dos conflitos e como este deve ser entendido pelos diversos intervenientes.

Segundo as “Orientações Curriculares” (2016 citadas por Ramos, 2020, p.7) a escola é imprescindível para o desenvolvimento da criança, uma vez que é neste espaço que se torna propício o desenvolvimento moral das mesmas, paralelamente ao desenvolvimento emocional, motor, cognitivo e social. A escola é vista como um potencializador de interação com diversos valores e perspetivas e, assim, a educação pré-escolar é um contexto benéfico para que a criança aprenda a tomar consciência de si e dos outros.

Sacristán e outros autores (2003, citados por Estevão 2008, p.509), referem algumas dimensões de uma escola comunicativa e convencional. Logo,

Esta escola deve estruturar-se de modo a levar os seus actores: (...) a aprenderem a cooperar , a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários, a ser tolerantes; a desenvolverem as pessoas, não enfocando o trabalho educativo somente no rendimento académico; a promoverem a confiança (não criando barreiras, por exemplo, entre os que sabem e os que não sabem); a praticarem uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum; a fomentarem a reciprocidade e a justiça do reconhecimento; a dinamizarem a participação; a educarem para a autonomia que não anule a rebeldia.

Assim sendo, Estevão (2008, p.510) enfatiza a ideia de que o conflito nas escolas ganhou um novo ponto de vista, ou seja, este passou a ser visto como imprescindível à evolução ativa do Homem, mas depende sobretudo da maneira como são resolvidos dentro de um ambiente quente e construtivo.

Estevão (2008, p.510), de forma a caracterizar detalhadamente a sua proposta de uma escola comunicativa e convencional, aponta algumas das virtualidades facilitadoras da convivência, que são: o respeito e a tolerância; prioridade aos mais fracos; a capacidade e predisposição para se colocar no lugar do outro; o diálogo como enriquecimento mútuo e como solução para os conflitos: o exercitar o poder com e não o poder contra; o fomento da autoestima e do autoconceito; o compromisso com o bem comum de carácter global; a aceitação do pluralismo, da diversidade; a mobilização de uma pedagogia participativa e motivadora; a abertura de canais de participação; a consideração da divergência e da criatividade como fatores positivos; a prática do direito à ternura e o tratamento dos alunos com afabilidade e generosidade; a conciliação da autonomia e da rebeldia; o incentivo à disciplina democrática.

Em suma, Estevão (2008, p.512), alude que a escola preconizada aqui seria uma escola democrática e participativa, no sentido em que deveria estimular as crianças a não verem o outro como um adversário, mas sim como um ser humano com quem se deve cooperar.

3.3.2. Aprendizagem Cooperativa

O trabalho de grupo de pares entre crianças é uma das formas mais utilizadas na aprendizagem cooperativa, adquirindo competências sociais necessárias para viverem em sociedade. Assim torna-se ainda mais importante fazer uma análise à opinião de alguns autores que consideram fundamental a aprendizagem cooperativa através de um grupo de pares.

A aprendizagem cooperativa é concebida como uma estratégia pedagógica que privilegia uma aprendizagem personalizada e que potencia o sucesso educativo não só individual, mas também coletivo. É conseguida através da cooperação de todos os membros do grupo, em que o desempenho de cada um influencia e é influenciado pelo desempenho do outro (Johson et al., 1988 citados por Salazar, Silva & Poças, p.485).

Bessa e Fontaine (2002, p.123) referem que cada vez mais a importância sobre a aprendizagem cooperativa tem sido tomada em conta como estratégia de ensino-aprendizagem e que vários teóricos têm realizado estudos que reforçam a eficácia da sua prática.

Para Bessa e Fontaine (2002, p.125), a aprendizagem cooperativa traz diversos benefícios para os alunos ao nível académico, uma vez que assim estes acabam por serem bem sucedidos na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem, ou seja, na aprendizagem cooperativa podemos verificar uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objetivos de todos os intervenientes.

Bessa e Fontaine (2002, p.125), explicam que as escolas ao optarem pela aprendizagem cooperativa proporcionam, ainda, aos alunos um contexto favorável para que estes se desenvolvem integralmente e para a sua vida em sociedade. Para além disto, promove o desenvolvimento de várias variáveis, como a autoestima, o autoconceito, a autoeficácia, a motivação para a realização, as atitudes dos alunos face às aprendizagens. Todo este contexto é também propício para o desenvolvimento de competências sociais, no sentido em que se observa uma maior tolerância face aos alunos de diferentes étnicas.

Freitas e Freitas (2003, p.9, citados por Cunha e Uva, 2016, p.137) referem que a aprendizagem cooperativa traz uma nova atitude para os alunos, no sentido em que estes deixam de apresentar um papel passivo e passam a ser figuras centrais do seu processo de aprendizagem, pois tem a oportunidade de vivenciar uma série de atividades, através de uma metodologia fornecida por um conjunto de técnicas específicas para serem utilizadas em situações educativas. Aqui os alunos mobilizam conhecimentos e competências sociais.

Pujólas (2001, citado por Cunha e Uva, 2016, p.137) a partir de Fontes & Freixo (2004), acrescenta que a aprendizagem cooperativa,

é um recurso ou estratégia que tem em consideração a diversidade de alunos existentes na turma, onde se privilegia uma aprendizagem personalizada e que só é possível se existir cooperação entre os alunos para aprender, existindo um distanciamento da aprendizagem individualista e competitiva. Inclui as aprendizagens sociais e destaca a importância das interações entre adultos e crianças, é um procedimento educativo capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de colaborar com os outros e conduzir ao desenvolvimento cognitivo, tal como defende Vygotsky com a sua teoria socio-construtivista.

Lopes e Silva (2008, p.14, citados por Cunha e Uva, 2016, p.137), acrescentam ainda que a aprendizagem cooperativa tem um leque de características comuns. Torna-se agora importante mencionar que um dos aspetos fulcrais nesta metodologia é a aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, que só conseguem alcançar os seus objetivos se todos os membros alcançarem os seus. Assim, quando colocamos um grupo a trabalhar em cooperação temos de ter a noção que isto é muito mais que trabalhar em grupo, a cooperação é mais do que estar meramente perto dos colegas e discutir um determinado assunto, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, no entanto cada uma destas situações é extremamente importante na aprendizagem cooperativa.

Assim, de acordo com Cunha e Uva (2012, pp.137-138), a aprendizagem cooperativa surge quando todos os alunos trabalham em conjunto no processo de aprendizagem, ajudando-se uns aos outros, e atuando como pares com o professor e entre eles, tendo como objetivo adquirir conhecimentos sobre o pretendido.

Balkcom (1992, citado por Cunha & Uva, 2016, p.137) a partir da sua referência em Lopes & Silva (2009), explicam que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino e aprendizagem em que os alunos são divididos em pequenos grupos, onde todos exibem níveis de aprendizagem diferentes e de capacidades distintas. Num grupo cada membro apresenta uma função e todos são responsáveis por aprender o que é proposto. São, ainda, responsáveis por ajudar os colegas, de forma a que todos obtenham uma melhor compreensão sobre certo assunto.

É através de um grupo de pares que as crianças trabalham cooperativamente, adquirindo competências sociais necessárias para viverem em sociedade. Assim torna-se ainda mais importante fazer uma análise à opinião de alguns autores que consideram fundamental a aprendizagem cooperativa através de um grupo de pares.

No mesmo ponto de vista, Gomes (2016, p.79), refere que as interações positivas com um grupo de pares, essencialmente nos primeiros anos de vida, desenvolvem competências sociais mais adaptadas. A atenção e predominância das interações positivas, durante o brincar colaborativos, ajuda no desenvolvimento sociomocional das crianças.

A capacidade ou habilidade de iniciar e manter interações positivas na infância, tem sido vista como um aspeto importante do desenvolvimento, sendo claramente enfatizada a função positiva e promotora dos pares no desenvolvimento normal das crianças e jovens, ou seja, a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento das competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social (Asher & Coie, 1990, citados por Lopes, et al., 2011, p.27).

Coleman e outros autores (1980, citados por Lopes, et al., 2011, pp.31-32), refere que o grupo de pares, microsistema, é um contexto que possibilita a aprendizagem básica e que apoia o crescimento psicológico e social de uma criança, tornando-se assim os grupos de pares agentes fulcrais no processo de socialização no decorrer de todo o desenvolvimento humano, que por sua vez tem um impacto no desenvolvimento social de muitos alunos.

O desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares. Assim, as experiências de socialização vivenciadas neste contexto específico fornecem índices interpretativos do significado de acontecimentos sociais (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.33).

Ramos (2020, p.33) encara um grupo de pares como um grupo de amigos com idades aproximadas com quem se fortalece relações de solidariedade, cooperação, interação. Assim, num grupo de pares faz-se uma divisão de funções e relações de cooperação. Assim, Soares (1990, citado por

Lopes, et al., 2011, p.31), realça a ideia de que para uma criança possa ser membro de uma comunidade é essencial que em primeiro lugar esta faça parte de um nível mais básico, o grupo de pares. Aqui a criança pode experienciar díspares situações de cooperação, de competição, entre outras, onde têm objetivos comuns aos restantes elementos do grupo.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.39) para que haja uma boa harmonia em grupo é necessário que exista confronto de opiniões e uma necessidade de se resolver os conflitos que aconteçam através de um debate e de uma negociação, para que se consiga encontrar uma resolução que seja acolhida por ambos os intervenientes. É, ainda, necessário que cada criança tenha o mesmo direito de participação, mas, por vezes, umas sobrepõem-se às outras, não dando oportunidade para que os colegas falem e tenham a mesma oportunidade de participar. Assim, de acordo com as “Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar” (OCEPE),

a vida num jardim de infância deve organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias (Silva et al., 2016, p. 39).

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1993, p.3, citados por Lopes, et al., 2011, p.121), a aprendizagem cooperativa determina a organização das crianças em pequenos grupos de forma a que estes trabalhem juntos para maximizar a aprendizagem de pares e também a individual. As atividades de uma verdadeira aprendizagem cooperativa centram-se na maximização da aprendizagem de cada aluno no contexto de grupo e não apenas na execução de tarefas de grupo, pelo que não basta “juntar os alunos. (Sthal, 1994a, 1994b, 1995, citado por Lopes, et al., 2011, p.121).

Para Lopes et al., (2011, p. 121), a aprendizagem cooperativa implica a divisão dos alunos em subgrupo de 3 a 5 elementos. Assim, para que exista, por parte da criança, o sentimento de pertença a um grupo, este deve ser planeado cuidadosamente pelo professor de forma a que cada membro tenha a mesma oportunidade de alcançar os objetivos estabelecidos.

Para Graves (1994, p.286, citado por Lopes, et al., 2011, p.124), a aprendizagem cooperativa é eficazmente utilizada para fortalecer o sentido de pertença ou de comunidade dentro de uma sala de aula. Nas palavras deste autor,

a comunidade é definida como uma entidade grupal inerentemente cooperativa, coesa e auto-reflexiva, relativamente à qual todos os elementos possuem um sentido de pertença, trabalhando numa base regular e face-a-face, no sentido de alcançar objectivos comuns e respeitando uma

variedade de perspectivas, valores e estilos de vida. (Graves, 1994, p.286, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.124).

Segundo Lopes e outros autores (2011, p.124), os alunos podem ficar mais eficazes e produtivos enquanto elementos de um grupo, se já tiverem conhecidas as competências essenciais para trabalhar em conjunto. Nas palavras deste autor,

As comunidades de aprendizagem cooperativa permitem que os alunos percebam que pertencem ao grupo e que têm uma contribuição única para o sucesso do mesmo. Estas comunidades mostram também aos alunos que aqueles que são diferentes deles pertencem ao mesmo grupo e têm contribuições únicas a dar.

Graves (1994, citado por Lopes, et al., 2011, p.124-125), sugere várias etapas pelas quais as comunidades de aprendizagem cooperativa têm de passar. Na primeira etapa as crianças precisam de tempo e de atividades que possibilitem a todos os elementos do grupo que se conheçam. Na segunda etapa pelas quais as comunidades de aprendizagem cooperativa têm de passar, refere que os grupos devem trabalhar em conjunto para alcançarem um objetivo comum. Começam por estabelecer objetivos, aumentando assim a eficácia do trabalho em conjunto.

Já Kagan (1992, p.82, citado por Lopes, et al., 2011, p.125), define esta etapa como a “construção do grupo” e sugere atividades pensadas para alcançar este objetivo. Estas atividades envolvem “conhecimento da identidade de grupo, apoio mútuo, valorização das diferenças e desenvolvimento de sinergias”.

Depois de os grupos estarem bem estabelecidos torna-se essencial que todos os membros aprendam e exercitam as competências fundamentais para trabalharem em grupo. Entre estas competências, destaca-se a resolução de conflitos.

Johnson e outros autores (1993, citado por Lopes, et al., 2011, pp.126-127), recomenda cinco elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa, sendo que o terceiro elemento intitulado de “promoção da interação” refere que a disposição dos alunos deve ser realizada de modo a que estes possam interagir face-a-face, promovendo assim interações grupais conduzidas para as tarefas académicas. Nas palavras destes autores,

para trabalhar eficazmente em função de um objectivo comum, os alunos devem poder falar frente-a-frente com os seus colegas e olhá-los nos olhos. Além disso, sentar os alunos suficientemente perto, leva-os a falar mais baixo, evitando que os grupos se perturbem mutuamente (Johnson et al., 1993, citado por Lopes, et al., pp.126-127).

Com tudo isto, Lopes e outros autores (2011, p.33) destacam a ideia de que os primeiros anos de vida de uma criança são importantes para que estas possam vivenciar interações positivas num grupo de pares, tornando-as assim mais competentes socialmente, ou seja tornam-se criança com mais sensibilidade, empatia, com maior capacidade de envolvimento em diferentes contextos e com uma capacidade de resolução de problemas mais elevada. Em suma,

a aprendizagem cooperativa, quando bem estruturada de modo a incluir todos os elementos, pode ser uma técnica eficaz para ensinar e facilitar comportamentos pró-sociais. Através de objectivos comuns e actividades de construção comunitária, os alunos poderão sentir que são membros importantes de sala de aula e aprender a funcionar enquanto partes de um grupo o que lhes poderá ser útil ao longo da vida.

3.3.3. Reforço Social Positivo

Para Ramos (2000, p.106), o reforço é uma recompensa que aumenta a probabilidade de um determinado comportamento ocorrer novamente. Tal como a punição, o reforço poderá ser positivo ou negativo. Lopes et al. (2011, p.165), refere que as abordagens positivas e pró-ativas produzem mudanças comportamentais duradouras e de longo-prazo. As técnicas de gestão positiva englobam o reforço social, o reforço simbólico, a modelagem, e o contrato comportamental.

Walker, Hops e Fiegenbaum (1976, citado por Lopes, et al., 2011, p.166) afirmam que o reforço social positivo é provido através da atenção, feedback e aprovação, contingentes aos comportamentos positivos da criança e integra uma intervenção usualmente eficaz na promoção de comportamentos pró-sociais em crianças com perturbações emocionais/comportamentais, sendo ainda mais eficaz quando é utilizado simultaneamente com outros métodos de redução ou promoção de comportamento.

O reforço social positivo envolve três componentes: atenção (atenção diferencial para comportamentos apropriados ou centrados na tarefa), feedback (dizer ao aluno o que ele fez bem), e aprovação (elogiar o aluno por fazer bem) (Lopes, et al., p.166).

A atenção que um professor dá a um aluno tem uma forte influência no comportamento pró-social do aluno. Ou seja, as crianças são sensíveis à atenção do adulto, quer ela seja positiva ou negativa. Assim, a atenção positiva aumenta a capacidade de comportamentos pró-sociais.

Já no que diz respeito ao feedback do professor, este é um processo ao qual o professor fornece ao aluno informação avaliativa específica com o propósito de manter ou melhorar comportamentos. A aprovação do professor envolve elogios e outras respostas positivas. O consentimento do comportamento apropriado é um incentivo poderoso e eficaz para muitos alunos desde que seja utilizado com frequência.

Toda a aprovação pode ser demonstrada através de palavras, de expressões físicas e de proximidade.

Becker et al. (1967, citados por Lopes et al., 2011, p.168), menciona que o reforço social tem como objetivo aumentar os comportamentos apropriados de todos os alunos através de respostas positivas contingentes por parte do professor.

Para Lopes e outros autores (2011, p.170), se o professor se centrar no comportamento positivo e não negativo, a atenção do mesmo pode influenciar e até mesmo reforçar comportamentos apropriados por parte dos alunos. Quando a atenção é usada como meio de reforço social, o foco de toda a atenção deve ser as competências sociais e académicas que se pretendem melhorar. Assim, o professor deve ignorar os comportamentos indesejáveis.

Do ponto de vista de Ramos (2000, p.106) o reforço social positivo aumenta a hipótese de um comportamento correto voltar a acontecer e acrescenta um estímulo positivo e agradável. No entanto, não devemos esquecer que o reforço deve ser dado logo após o comportamento adequado acontecer. Assim, se a atenção do professor for em forma de aprovação, elogio, e encorajamento de comportamentos apropriados é possível que daí resulte um aumento de comportamentos desejados.

CAPÍTULO III -
Metodologia de Investigação e
Plano de Intervenção



APRESENTAÇÃO

Com este terceiro capítulo é pretendido dar a conhecer o procedimento metodológico de toda a intervenção pedagógica, a questão de investigação e objetivos de estudo e o plano geral de intervenção. Inicialmente abordamos os paradigmas de investigação, nos quais o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. Assim, é também referenciada a metodologia de investigação-ação, na qual nos baseamos durante toda a prática pedagógica com o intuito de melhorar o conhecimento sobre os contextos de intervenção e desenvolver-me enquanto profissional docente.

Seguidamente é exposta a questão geradora do projeto, bem como os objetivos de investigação e intervenção (já referidos a propósito do Capítulo I; mas que, por questões de organização e leitura do trabalho, me parece adequado voltar a mencionar), delineados após um período de observação participante que permitiu o conhecimento dos contextos de intervenção, bem como dos seus intervenientes, aspetos retomados a partir do Capítulo I.

Por último é apresentado o plano geral de intervenção que aborda os diversos momentos de intervenção, nomeadamente a observação participante, a intervenção e a reflexão de toda a prática pedagógica, devidamente fundamentada. De seguida, é apresentada todas as estratégias de investigação pedagógica que tiveram o intuito de melhorar a prática pedagógica e de incentivar e cativar as crianças de forma a que estas adquirissem novos conhecimentos, alinhando-os com os já existentes. Ainda nesta fase são referenciadas tabelas que apresentam de forma sucinta as atividades realizadas, ao longo de toda a intervenção, e as respetivas experiências de aprendizagem que estas proporcionaram aos alunos. É de referir que as atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão divididas em duas fases distintas, o ensino à distância e o ensino presencial.

Durante o processo de intervenção, e dando seguimento ao plano geral de intervenção foi necessária uma fase de recolha de dados, para que fosse possível analisar a prática pedagógica. Assim, são descritas e apresentadas todas as técnicas e recolha de dados utilizados.

1. Procedimento metodológico

1.1. Investigação de natureza qualitativa e quantitativa

Pintos, Campos e Siqueira (2018, p.31) definem a investigação qualitativa como tendo um foco multimetodológico, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados. A abordagem multimetodológica é um dos pontos mais importantes relativos a este tipo de metodologia e

envolve a utilização de narrativas, histórias de vida, entrevistas, observações, fotografias, entre outros. Ressalta, ainda, que o pesquisador qualitativo investiga num ambiente natural e que daí interpreta os seus fenómenos.

Pintos, Campos e Siqueira (2018, p.31), realçam ainda que a via qualitativa tem outras singularidades, nomeadamente a utilização do contexto natural, compreendido como o local onde as pessoas vivem e desenvolvem as suas atividades quotidianas. Nesse sentido, Esteves (2008, p.76) refere que na sua maioria os professores-investigadores, assim como os investigadores académicos, optam por se inscreverem no paradigma qualitativo. Tudo isto se deve ao facto da gradual valorização que as instituições veem atribuindo à investigação ação como estratégia de desenvolvimento profissional.

No ponto de vista de Burnaford (2001, citado por Esteves 2007, p.76), alguns professores-investigadores começam por criticar a importância que os instrumentos metodológicos utilizados tradicionalmente na investigação qualitativa e optam por uma metodologia mais emergente, no fundo mais apropriada às finalidades da investigação-ação. Neste caso, estes professores-investigadores, optam por recorrer a planos de aula detalhados, ao diário, a inventários, à recolha e análise dos trabalhos de estudantes, a entrevistas informais a alunos e encarregados de educação e ao registo de vídeos das suas práticas.

De acordo com Anderson et.al (1994, citados por Esteves 2008, p.76) algumas revistas e manuais de investigação-ação, demonstram diversos debates centrados nas potencialidades e barreiras que estão diretamente associadas à investigação-ação, e nesta mesma vertente propõem técnicas de investigação que provêm da integração de modelos qualitativos adaptados aos problemas e carências da sala de aula.

No dizer de Esteves (2008, p.78), através da investigação de natureza qualitativa decide-se e avalia-se um leque de estratégias de ação: identificação e análise do problema; planificação e implementação da ação; observação dos efeitos da ação; reflexão sobre os efeitos; repetição do ciclo para melhorar a ação anterior. E, ainda, de reflexão/avaliação.

Apesar da tendência geral ser inversa, nos Estados Unidos a investigação-ação de natureza quantitativa persiste, o que pode não ser um fenómeno meramente residual, tal como demonstra uma análise efetuada a 73 relatórios incluídos na revista *Teaching and Change*. Mais de metade desses estudos utilizaram desenhos quantitativos, seguindo a orientação tradicional centrada na medição do produto (efeitos da mudança), pelo que foi necessário recorrer a métodos numéricos (Kochendorfer, 1997, cit. em Zeichner & Nofke, 2001, citados por Esteves, 2008, p.76).

Esteves (2008, p.77) refere ainda que os professores-investigadores justificam que os estudos

observacionais ajudam a compreender o mundo dos estudantes do ponto de vista dos próprios alunos, sendo que eles são os seus principais informantes.

1.2. Metodologia de investigação-ação

Neste ponto do presente relatório tenho como finalidade dar a conhecer a metodologia de investigação que serviu de suporte para a realização do projeto de intervenção pedagógica. Ao longo do mesmo pretendo trabalhar em consonância com os pressupostos da metodologia de investigação-ação. Assim, de acordo com Elliot (1991, p. 69, citado por Esteves, 2008, p. 18) a investigação-ação é um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e a escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Esteves, 2008, p. 9- 10).

Já Watts (1985, citado por Coutinho et.al, 2009, p.360) define a investigação-ação como um procedimento em que todos os intervenientes analisam as suas práticas educativas sistematicamente e aprofundadamente, recorrendo a técnicas de investigação. Também do ponto de vista de Dick (1999, citado por Coutinho et.al, 2009, p.360) a investigação-ação é vista como uma família de metodologias de investigação que englobam a ação e investigação em simultâneo, recorrendo a um processo cíclico que intercala entre a ação e a reflexão crítica. Posteriormente, e nos ciclos seguintes ocorre um aprimoramento dos métodos, dados e da interpretação realizada à luz de toda a experiência obtida no ciclo anterior.

O essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho et.al, 2009, p.360)

Esteves (2008, p.11) alega que a investigação-ação tem uma complexidade que sucede da essência dos seus objetivos: atuar e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico. Assim a investigação-ação está perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação.

Halsey (1972, citado por Cohen e Manion, 1990, p.186, citado por Esteves 2008, p.19) caracteriza a investigação-ação como uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e uma análise, o mais próximo possível, dos efeitos de toda a intervenção. Esta definição indica um

processo de articulação simultânea entre a teoria e prática. Existe, ainda, uma necessidade de avaliar o processo, mas também de avaliar as mudanças produzidas pela intervenção.

Conforme refere Esteves (2008, p.11), o professor é visto como um sujeito e participante na investigação-ação, pois é este que participa na avaliação dos resultados e do impacto que teve a ação. Assim, este assume a avaliação interna do processo, dos resultados e do impacto como uma parte fundamental da investigação-ação.

Como descrito por Fischer (2001, Esteves 2008, p.82), a investigação-ação, apoiando-se nas propostas da investigação qualitativa e à sua semelhança, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e a possíveis reajustes. Todo este processo desenrola-se ao longo de todo o projeto e abrange as seguintes operações:

- **Planear com flexibilidade** – esta operação implica a reflexão do professor-investigador acerca da sua experiência, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a reflexão sobre as práticas que devem ser, ou não, mudadas;
- **Agir** – aqui é englobado todos os atos de pesquisa no terreno, na procura de padrões ou disparidades que despontam das práticas do professor, mediante a sua observação e registos das aprendizagens dos alunos, dos conteúdos de aprendizagens selecionados, das estratégias didáticas utilizadas;
- **Refletir** – nesta operação faz-se uma análise crítica das observações, tendo como intenção descobrir as crenças e os esquemas integrantes nas práticas do investigador. Aqui utilizam-se diversos instrumentos para recolher e analisar os dados em observação;
- **Avaliar/validar** – a descrição e análise dos dados, com o tempo, vão sendo apurados na medida em que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas;
- **Dialogar** – partilha de pontos de vista e de interpretação com os colegas cooperantes, ou eventuais amigos críticos, até ao final de um relatório escrito. Para que um projeto seja bem-sucedido, para que tenha qualidade é imprescindível a colaboração.

Tudo o que foi referido anteriormente faz-nos refletir sobre a complexidade da investigação-ação. Na visão de Esteves (2008, p.11-12), toda esta complexidade provém da incorporação do papel educacional do professor com o seu papel de investigador, provém da avizinhação do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado.

Boaventura Sousa Santos (1989, citado por Esteves, 2008, p.12), faz uma distinção entre dois tipos de paradigmas: o da ciência moderna e o da ciência pós-moderna. A investigação-ação situa-se

neste segundo paradigma, o da ciência pós-moderna. Nas palavras deste autor,

a ciência pós-moderna deve dialogar com outras formas de conhecimento, designadamente com o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. Como o conhecimento do senso comum é prático e pragmático e emerge das trajectórias e das experiências de vida dos sujeitos ou dos grupos sociais (Sousa Santos, 1989, citado por Esteves, 2008, p.12).

2. Questão e objetivos de investigação

No presente ponto do relatório de intervenção e investigação pedagógica é pretendido dar a conhecer algumas das problemáticas exploradas durante o período de observação, nomeadamente durante o período de intervenção, que levou à definição da investigação deste projeto.

Inicialmente, e de forma a definir este projeto de investigação, durante o período de observação direta, foi considerado as características das crianças nos dois contextos de intervenção, onde foi possível identificar e analisar as características dos grupos, nomeadamente as suas necessidades, interesses e potencialidades.

Todas estas características, já mencionadas nos pontos anteriores, levaram à definição e justificação do tema/questão deste projeto de investigação, dado que foi possível verificar que as crianças sempre que trabalhavam em grupo criavam conflitos com muita frequência, não ouviam o próximo e não aceitavam as suas ideias nem opiniões, e conseqüentemente, possuíam uma carência de práticas e hábitos de trabalho em grupo.

Durante este período já mencionado, e considerando as carências expostas pelo grupo tornou-se imprescindível delinear o projeto de investigação. Assim guiei-me, em termos de investigação, pelas necessidades das crianças referentes às relações sociais positivas, produzindo oportunidades para estas desenvolverem competências sociais, relacionais e cooperativas.

Com tudo isto, de forma a dar respostas às carências e necessidades visíveis nos contextos, tendo sempre como prioridade os interesses e potencialidades das crianças e tendo como ponto de referência os conhecimentos prévios das mesmas, tornou-se fundamental que fossem trabalhadas as competências sociais nas crianças, surgindo como questão: como partir do conflito para a cooperação no sentido de promover as competências sociais?

Tendo como base a questão de investigação mencionada e a sua importância para um ambiente educativo de qualidade, onde as aprendizagens sejam significativas, foram equacionados os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as concepções prévias das crianças sobre a resolução de conflitos e a cooperação;
- Investigar a importância da resolução dos conflitos, da aprendizagem cooperativa e do reforço social positivo para a promoção de competências sociais nas crianças.
- Investigar a importância de se estabelecerem regras na sala de aula no sentido da promoção da cooperação e da resolução de conflitos entre as crianças;
- Compreender a importância das competências de interação social para a criação de um ambiente educativo de qualidade;
- Perceber a importância do Diário no modelo curricular Movimento de Escola Moderna;
- Averiguar o impacto do trabalho desenvolvido na promoção de competências sociais recorrendo ao Diário e ao Trabalho em Grupo;

3. Plano Geral de intervenção

Neste tópico do presente projeto torna-se essencial referir que um dos focos principais de toda a investigação e intervenção recai sobre o meu desenvolvimento profissional, enquanto futura profissional docente. E isto não poderia acontecer sem a interação com as crianças. Assim, de forma a iniciar o projeto de intervenção e investigação pedagógica e durante duas semanas de observação participante, em ambos os contextos de intervenção, foi possível conhecer e caracterizar o contexto e as crianças, de forma a perceber como estas processavam o seu dia-a-dia, quais as suas características, nomeadamente os seus interesses, necessidades e potencialidades. Foi ainda nesta primeira fase, que surgiram questões pertinentes para a seleção da temática de intervenção e investigação.

Durante o tempo de observação foram verificadas diversas carências ao nível do trabalho em grupo e de relações sociais positivas entre as crianças, em contexto de trabalho de sala de aula e nos diversos momentos de brincadeira entre estas, onde foi notório que criavam conflitos com regularidade, não partilhavam os materiais e por vezes não aceitavam as ideias dos restantes elementos.

Depois desta primeira fase de observação, tornou-se fundamental refletir sobre as melhores estratégias a aplicar, nos contextos em questão, planificando atividades que fossem de encontro aos interesses e necessidade dos alunos, promovendo um desenvolvimento globalizado, integral e significativo.

Todas as planificações foram devidamente adequadas ao contexto, no sentido em que no momento de delineação do tema/questão a trabalhar, todas as ideias a serem adotadas foram discutidas com a Professora e Educadora Cooperante, com a minha companheira de estágio e com o

Orientador/Supervisor.

Seguidamente, desenvolveu-se a fase de intervenção, devidamente sustentada e, principalmente, esta aconteceu num processo constante de reflexão e investigação. Nesta fase, realizaram-se um leque de atividades significativas, utilizando para este efeito diversos instrumentos metodológicos das diferentes áreas de conteúdo.

Este projeto de intervenção e investigação sustentou-se, então, num processo contínuo e sistemático de observação, investigação, planificação, ação e reflexão com o intuito de avaliar e repensar em todas as estratégias utilizadas, de forma a tornar as experiências do dia-a-dia mais significativas e relevantes para as crianças. Assim, tornou-se possível criar momentos de aprendizagens únicas e diversificadas, através de um caminho investigativo e reflexivo, que por sua vez contribuíram para um desenvolvimento harmonioso e integrado das crianças.

Por fim, houve uma fase de avaliação de toda a intervenção, de forma a percebermos quais as evoluções na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente nas suas atitudes face ao tema trabalhado. De refletir acerca das minhas aprendizagens enquanto futura profissional docente e quais as aptidões adquiridas e, ainda de repensar acerca das limitações e como estas podem ser ultrapassadas futuramente.

3.1. Estratégias de Intervenção Pedagógica

Olhando para este projeto como um processo constante de intervenção e investigação e visto que o intuito constante se prende com inovar o modelo pedagógico e melhorar a prática pedagógica, incentivando as crianças para a aprendizagem, tornou-se assim possível conceber algumas estratégias pedagógicas. É ainda importante referir, que o presente projeto se centra na aprendizagem cooperativa com a finalidade de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem em grupo, de melhorar as relações interpessoais entre estas e por conseqüente pôr fim aos conflitos existentes de forma progressiva e reflexiva.

Com tudo o que já foi referido, ao longo do projeto foi adotado um leque de estratégias pedagógicas nos contextos já referidos anteriormente, tendo como objetivo proporcionar às crianças experiências significativas, promovendo assim um desenvolvimento integral das mesmas. Torna-se agora essencial referir quais as estratégias utilizadas e descrevê-las sucintamente:

- A Aprendizagem Cooperativa pode ser uma técnica eficaz para ensinar e facilitar comportamentos

pró-sociais. Através de objectivos comuns e actividades de construção comunitária, os alunos poderão sentir que são membros importantes da sala de aula... (Lopes et al., 2006, p.136);

- A Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel (1982, citado por Santos e Júnior, 2016, p.3) é o conceito central da teoria da aprendizagem, e é aqui que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, para que estes produzam estruturas mentais, proporcionando às crianças uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Assim, a aprendizagem significativa é aquela que através do conhecimento prévio é adquirido, atribuído e construído um novo conhecimento. Todas as actividades foram planificadas e realizadas tendo como ponto de partida as ideias prévias das crianças;
- Aulas de Campo, que permitem aos alunos explorar situações quotidianas do meio envolvente, permitindo a aquisição de novos conhecimentos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Assim, foram realizadas aulas de campo onde as crianças exploraram e colocaram em prática os seus conhecimentos e adquiriram novos (exemplo: construção de uma horta, de uma frutaria);
- Meios Audiovisuais e Internet, que permitiram tornar as actividades mais atrativas e apelativas e, por vezes, no que diz respeito à internet, aprofundar a investigação. Estas ferramentas são bem diferentes das habituais aulas tradicionais no sentido em que não são uma constante exposição de conhecimentos.
- Interdisciplinaridade, foi utilizada durante toda a planificação e implementação das diversas actividades, de forma a trabalhar as diversas áreas de conteúdo ao mesmo tempo que foi explorado e trabalhado a temática pretendida, de forma a criar aprendizagens globais e significativas;
- Livros alusivos aos temas, que nos permitiram tornar as aulas mais atrativas, no sentido em que motivou as crianças para o que ia ser aprendido, e que permitiu, ainda, fazer um levantamento prévio das concepções prévias das crianças.

Em suma, estas foram algumas das principais estratégias pedagógicas utilizadas nos dois contextos de intervenção. Não obstante, foram exploradas outras, que não foram aqui mencionadas, mas que possibilitaram construir momentos de aprendizagens para as crianças.

3.2. Actividades desenvolvidas (intervenção e investigação)

Torna-se agora pertinente apresentar as experiências realizadas na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de todas as actividades servirem para a apresentação e análise da investigação, as actividades enunciadas nas tabelas são mais representativas.

Assim, com a devida análise das atividades, foi notória a evolução das crianças no que diz respeito à aquisição de competências sociais, tendo estas adquirido hábitos de trabalho em grupo e estratégias para a resolução dos conflitos.

3.2.1 Atividades da Educação Pré-Escolar

Na seguinte tabela são apresentadas as atividades selecionadas, relativas ao Pré-escolar, que se revelaram mais pertinentes para proceder à apresentação e análise dos resultados. Para a devida apresentação de cada atividade é apresentada a questão geradora subjacente à mesma e quais as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças (ver anexo 01, para uma visão completa do plano de intervenção pedagógica no pré-escolar).

Questão Geradora	Datas das planificações	ATIVIDADE Experiências de aprendizagem
1. Quais as regras essenciais para uma melhor convivência dentro da sala de aula? (Anexo 05)	29/10 a 1/11 e 5/11 a 7/11/2019	<p>➤ Regras da nossa sala</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensem e falam sobre as possíveis regras para a sala de aula. - Chegam a um consenso sobre quais as regras essenciais para a sala de aula. - Ilustram as regras. - Afixam as regras.
2. Quais as partes de um livro? (Anexo 06)	12/11 a 15/11/2019	<p>➤ O nosso livro de histórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir de elementos paratextuais: - Observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; - Ouvem com atenção as hipóteses dos colegas; - Escutam as observações da professora; - Ouvem com a atenção a leitura da história feita pela professora.
3. Qual a importância dos atos de bondade? (Anexo 10)	25/11 a 29/11/19 * Atividade realizada de forma contínua ao longo de todo o estágio	<p>➤ A árvore da bondade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutam com atenção a leitura da obra <i>A bondade cresce</i> de Britta Teckentrup: - Exploram os elementos paratextuais; - Respondem as questões colocadas. - Participam num diálogo acerca da bondade, dos atos da bondade e da amizade: <ul style="list-style-type: none"> - Refletem sobre a importância dos atos de bondade; - Partilham alguns dos seus atos de bondade; - Elogiam os atos de bondade dos amigos. - Participam num diálogo sobre todos os processos para a construção da árvore. <ul style="list-style-type: none"> - Elaboram a árvore da bondade. - Têm atos de bondade perante os colegas. - Ilustram as folhas dos atos da bondade. - Colocam as folhas na árvore. - Partilham o ato de bondade com os restantes elementos do grupo.
4. Como fazer uma banca de frutas e legumes? (Anexo 11)	26/11 a 6/12/2019	<p>➤ A frutaria dos pequenos grandes construtores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir dos elementos paratextuais: - Observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; - Ouvem com atenção as hipóteses dos colegas; - Escutam as observações da professora. - Ouvem com atenção a história lida pela professora. - Participam num diálogo sobre todos os processos existentes para a elaboração de uma frutaria: - Pensam sobre todos os constituintes necessários para a realização da frutaria; - Pensam em todos os constituintes necessários para se poder efetuar compras numa frutaria; - Ouvem com

		<p>atenção a opinião dos colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção das frutas e legumes: - Elaboram as frutas e legumes; - Pintam as frutas e os legumes. - Pintam a banca dos alimentos que está previamente construída: - Dividem tarefas para que todos possam participar. - Constroem o dinheiro: - Participam num diálogo sobre as notas e as moedas existentes; - Observam algumas notas e algumas moedas; - Utilizam o desenho e uma técnica de textura para realizar as notas e moedas; - Cortam as notas e as moedas. - Montam a frutaria.
<p>5. Como fazer uma salada de frutas em forma de arco-íris? (Anexo 12)</p>	<p>12/12 a 13/12/2019</p>	<p>➤ Salada de fruta colorida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboram o plano para a realização da salada de fruta em forma de arco-íris: <ul style="list-style-type: none"> - Escolhem as frutas a utilizar; - Escolhem a forma como serão colocadas; - Ouvem e respeitam a opinião dos colegas. - Lavam as mãos e as frutas. - Cortam as frutas. - Colocam as frutas no prato tendo em conta o plano feito anteriormente: <ul style="list-style-type: none"> - Esperam pela sua vez; - Respeitam a vez do outro; - Respondem às questões colocadas. - Provam as frutas: - São vendados; - Tentam através do paladar descobrir a fruta, - Fornecem ajudas/pistas, - Aceitam as ajudas do colega, - Realizam o registo de toda a atividade: - Formam conjuntos de frutas, - Identificam as quantidades, - Ilustram a salada de fruta.
<p>6. O que é uma horta? (Anexo 13)</p>	<p>07/01/ a 17/01/2020</p>	<p>➤ Tudo cresce com amor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvem a história: - Identificam os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, título e guardas), - Prestam atenção ao conteúdo da história, - Colocam questões ao longo da história, - Comentam acerca do conteúdo da história; - Participam num diálogo sobre hortas: - Pensam sobre o que é uma horta, - dizem se têm horta em casa e se ajudam no cultivo e nos cuidados da mesma; - refletem sobre o que pode ser cultivado numa horta e em que época do ano; - expressão a opinião sobre a possível realização de uma horta na escola; - Realizam o pré-projeto: - partilham as suas ideias e opiniões, - ouvem com atenção as ideias e opiniões dos colegas; - dividem tarefas, - escolhem os alimentos a colocar na horta. - Realizam a horta: - seguem todos os passos elaborados anteriormente.
<p>7. Será que modificamos os nossos comportamentos? (Anexo 04)</p>	<p>30/10/2019 a 24/01/2020</p>	<p>➤ Diário de bordo</p> <ul style="list-style-type: none"> -- Vivenciam experiências com os seus colegas; -- Reúnem-se em grande grupo; -- Partilham o que sentiram com as vivências (se gostaram ou não); -- Justificam a sua opinião; -- Escrevem no seu diário.

Tabela 01 – Síntese das atividades e respetivas experiências de aprendizagens realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar (Seleção de atividades para a análise e discussão de resultados da investigação).

3.2.2. Atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na seguinte tabela são apresentadas as atividades selecionadas, relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se revelaram mais pertinentes para proceder à apresentação e análise dos resultados. Para a devida apresentação de cada atividade é apresentada a questão geradora subjacente à mesma e quais

as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.

Em função do ano letivo atípico e excepcional que vivemos, de acordo com as incidências da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, com as quais ainda presentemente tentamos conviver, as atividades realizadas no contexto do 1.º ciclo acabaram por ser realizadas, na sua esmagadora maioria, já numa fase de confinamento social decretada ao nível do Estado Português, em meados de março de 2020. Ainda assim, foi possível proceder ao processo de observação e a uma primeira atividade de ensino presencial, que corresponde ao período de 27/02 a 06/03 de 2020. Nesse sentido, todas as outras atividades assinaladas na tabela seguinte (Tabela 2) dizem respeito a situações concretizadas por meios online que permitiram o desenvolvimento de processos de ensino à distância (ver anexo 02, para uma visão completa do plano de intervenção pedagógica no 1.º Ciclo).

Questão Geradora	Datas das planificações	ATIVIDADE Experiências de aprendizagem
1. Como sou? (Anexos 16 ao 20)	27/02 a 6/03/2020 [Ensino Presencial]	<p>➤ Conceções prévias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam o questionário: - pensam sobre os seus comportamentos, - refletem sobre as suas vidas em sociedade, -pensam sobre os seus hábitos alimentares. - Realizam tabelas de frequência absoluta e gráficos de barras: - analisam os dados, - comentam os resultados obtidos, - utilizam os dados para construírem tabelas de frequência absoluta, - constroem gráficos de barras a partir das tabelas de frequência; - Assistem à apresentação de um PowerPoint: - leem as questões em voz alta, - respondem às questões; - verificam se responderam corretamente; - Criam um diálogo: - referem o que pensam ser os estilos de vida saudável, -explicam o que é uma alimentação saudável, - referem o que é ser um bom amigo, - identificam o que querem aprender acerca dos temas a abordar.
2. O que são refeições saudáveis? (Anexos 20 e 21)	30/03 a 10/04/2020 [Ensino à Distância]²	<p>➤ Dia da alimentação saudável</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceitam o desafio: - compreendem o que é pedido, - pensam nas possíveis refeições, - pedem ajuda aos familiares. - Elaboram as refeições: - verificam se têm todos os ingredientes necessários, - preparam os alimentos, - confeccionam /realizam as refeições, - degustam as refeições, - fotografam todo o processo e o resultado final. - Realizam um texto: - sistematizam as ideias, - relembram as refeições confeccionadas / realizadas, - explicam como surgiram as ideias, - identificam quem os ajudou; - referem como distribuíram as tarefas.
3. Conheço os legumes? (Anexos 23 a 25)	16/04 a 30/04/2020	<p>➤ O menino que não gostava de sopa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leem a história. - Realizam a ficha de trabalho: - respondem às questões, - colocam em prática os conhecimentos sobre a obra, - consolidam os conteúdos gramaticais; - Elaboram a peça de teatro: - partilham ideias e opiniões, - relembram as características e benefícios dos legumes, - produzem as falas; - constroem os fantoches; - Apresentam a peça: filmam a peça, - enviam o vídeo; - Vêm a peça dos restantes colegas.
4. Como ser saudável em família?	4/05 a 15/05/2020	<p>➤ Ser saudável em família</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualizam os vídeos: - refletem sobre as mensagens transmitidas, - pensam na moral da história representada nos vídeos;

² Momento a partir do qual todas as atividades realizadas no contexto do 1.º Ciclo foram realizadas por via de processos de ensino à distância, em função da já referida interrupção da atividade letiva presencial, em face da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

(Anexos 26 e 27)		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboram os textos: - sintetizam as ideias, - escrevem sobre as mensagens transmitidas pelos vídeos; - Reveem todo o texto: - verificam se não existem erros ortográficos, - averiguam se colocaram todos os sinais de pontuação; - Planeiam uma aula de educação física em família: - debatem ideias acerca dos exercícios a realizar, - expõem ideias e opiniões; - Realizam a aula: - preparam-se para a aula, - cooperam com a família nos diversos exercícios, - fotografam diversos momentos da aula.
5. Terei adquirido novas aprendizagens? (Anexos 28 a 30)	26/05 a 25/06/20120	<p>➤ Conhecimento gera conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respondem ao questionário: - leem as questões, - refletem sobre os temas, - debatem ideias. - Veem o vídeo explicativo: - assimilam a mensagem, - entendem o que é solicitado. - Planeiam a atividade: - refletem sobre as aprendizagens adquiridas, - sistematizam conhecimentos, - definem objetivos, - idealizam o cartaz e/ou vídeo. - Realizam o cartaz e/ou vídeo: - colocam em prática o que idealizaram e planificaram.

Tabela 02 – Síntese das atividades e respetivas experiências de aprendizagens realizadas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (seleção de atividades para a análise e discussão de resultados da investigação).

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Visto que todo o projeto é orientado pelos pressupostos da metodologia de investigação-ação e dado que esta advém de ciclos de ação, reflexão e investigação, torna-se essencial referir quais os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados neste projeto. Na opinião de Coutinho et.al (2008, p.373), para uma investigação realizada segundo a metodologia de investigação-ação torna-se essencial pensar nas formas de recolher a informação que a investigação vai fornecendo. Latorre (2003, citado por Castro, 2010, p.22), acrescenta ainda que é o professor/investigador que recolhe a informação sobre a sua própria ação ou intervenção, com o intuito de analisar com mais distanciamento os resultados da sua prática. Tendo para isso que refinar, nas palavras deste autor,

de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003, citado por Castro 2010).

Assim, com a finalidade de decidir qual o projeto de intervenção e investigação a implementar, de recolher as atitudes e comportamentos das crianças nos vários momentos do dia a dia e ainda de avaliar e refletir sobre todo o decorrer do projeto de intervenção e investigação utilizei diversas técnicas metodológicas de recolha de dados, tais como: Diário de notas reflexivo; Observação participante e direta dos acontecimentos; Fotografias; Gravações de áudio e vídeo; Trabalho das crianças; Entrevistas formais; Reflexões semanais (diários ou notas de campo); Registos de Incidentes Críticos; Questionários.

1.1. *Observação participante*

Esteves (2008, p.87), refere que quando é pretendido estudar os dados de socialização de algumas crianças, dados os obstáculos de comunicação que estão associados é aconselhado recorrer à observação como sendo uma primeira fonte de obtenção de dados. Assim, Coutinho et al (2008, citado por Castro, 2010, p.23) afirma que a observação participante é uma estratégia que é muito utilizada pelos professores/investigadores. Esta é uma técnica de observação direta que se emprega nos casos em que o investigador é um participante e tem como objetivo compreender e analisar determinado acontecimento em profundidade.

No dizer de Esteves (2008, p.87-88), a observação participante permite o conhecimento direto dos acontecimentos tal como estes acontecem num determinado contexto. Assim, depois de escolhido o objeto/sujeito a ser observado, torna-se fundamental decidir como efetuar os seus registos. As notas de campo e os diários são instrumentos metodológicos que os professores/investigadores utilizam com maior frequência para registar os dados da prática.

1.2. *Notas de campo e diários*

Coutinho et al. (2009, citado por Castro 2010, p.23), refere que as notas de campo são também muito utilizadas na metodologia qualitativa, emprega-se nos casos em que o professor/investigador tem como objetivo estudar as práticas educativas no contexto sociocultural e definem-se pela flexibilidade e abertura ao imprevisto. Assim, como descrito por Spradley (1980 citado por Esteves 2008, p.88), as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações, efetuados sistematicamente, honrando sempre a linguagem dos participantes. Tudo isto tem como objetivo registar um pedaço de vida que ali sucede.

As notas de campo incluem também o material reflexivo que é caracterizado por Esteves (2008, p.88) como notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que surgem durante o período de observação ou depois das primeiras análises. Assim, através destas o professor/investigador reflete sobre o que acontece à sua volta (Bogdan e Biklen, 1994, citados por Esteves, 2008, p.88). É de destacar, ainda, que as observações podem anotar-se no momento em que ocorrem ou no momento após a ocorrência.

De forma complementar, Esteves (2008, p.89), refere que os professores recorrem ao diário como uma estrutura principal de registo escrito, no qual é incluído as notas de campo, mas também outros

gêneros de dados.

O diário do investigador é uma técnica narrativa muito popular, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática (Coutinho et al., 2009, citado por Castro 2010, p.23).

Na perspetiva de Esteves (2008, p.9) os diários são registo descritivos sobre o que ocorre durante as aulas, sobre a forma de notas de campo ou até mesmo de memorandos, de registo de incidentes críticos e observações organizadas. Todos os registos devem procurar reproduzir todos os acontecimentos com maior exatidão possível, ou seja, são um conjunto de comentários e notas pessoais.

Esteves (2008, p.89), realça a importância de todos os registos estarem datados e referenciados (relativamente aos locais e aos intervenientes). Hobson (2001, citado por Esteves, 2008) realça que é a partir dos registos pessoais e personalizados sobre as práticas, que os professores/investigadores analisam, avaliam, constroem e reconstróem as suas perspetivas de melhoria da prática e de desenvolvimento profissional. Em suma, a autora realça que os diários é um dos recursos metodológicos mais sugeridos, porque contém uma riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva.

4.3. Fotografias e vídeo

Coutinho et al. (2009, citado por Castro, 2010, p.24-25), alega que a fotografia é uma técnica de excelência na metodologia de investigação-ação, no sentido em que se transforma em documentos que comprovam a conduta humana com particularidades retrospectivas e muito confiáveis do ponto de vista da credibilidade. Do mesmo modo, Esteves (2008, p.90-91), refere que os professores realizam o registo, regularmente, as observações recorrendo à imagem. Como já referido em outros registos as fotográficas devem, também, ser datados e referenciados.

Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar. Geralmente, as fotografias são consideradas como fontes secundárias. De referir, ainda, que as fotografias já existentes em arquivo na escola podem ser uma fonte muito útil, especialmente nos estudos que têm uma vertente histórica (Esteves, 2008, p.91).

No que refere à utilização do vídeo, Coutinho et al. (2009, citado por Castro, 20010, p.25) afirma que esta também é uma ferramenta de extrema importância quando o professor/investigador pretende realizar estudos de observação em contextos naturais. No sentido em que é possível associar a imagem em movimento ao som, fazendo assim com que o professor/investigador consiga obter uma repetição

da realidade. Assim, este consegue analisar os factos e pormenores que por vezes escapa numa observação ao vivo.

Em suma, Esteves (2008, p.91) refere que é ainda importante mencionar que a câmara não filma sozinha, mas sim é utilizada e manipulada pelo professor/investigador, sendo fundamental que este não se esqueça de que os planos, os ângulos e o foco das filmagens devem obedecer ao que é pretendido com as questões de estudo.

4.4. Inquérito por entrevistas e questionário

No dizer de Coutinho et al. (2009, citado por Castro, 2010, p. 23-24), o inquérito por entrevista também é uma das estratégias mais empregada na metodologia da investigação-ação, pois este procedimento permite ao professor/investigador recolher todos os dados necessários sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como as suas crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, dando assim a possibilidade de interpretar significados à luz do ponto de vista do entrevistado.

Esteves (2008, p.92-93) corroborando o ponto de vista de Coutinho refere que a entrevista se caracteriza por ser um ato de conversação com intenção e orientado, que implica uma relação pessoal, e que durante esta os intervenientes desempenham papeis fixos, ou seja, cabe ao entrevistador perguntar e ao entrevistado responder.

Esteves (2008, p.93), refere que existem diversos géneros de entrevista, dependendo da formalidade da situação, da diretividade de situação e do padrão de estrutura do seu conteúdo. Assim, Jorgensen (1989, citado por Esteves, p.93) afirma que nos estudos antropológicos utilizam-se dois géneros de entrevistas. A entrevista formal e a entrevista informal.

As entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação. Esta situação de conversação orientada é frequentemente utilizada por muitos professores em situações informais, no seu dia-a-dia profissional, quando, por exemplo, utilizam estratégias de ensino baseadas no diálogo socrático ou, ainda, quando interagem com os pais (Esteves, 2008, p.93).

Já as entrevistas formais Esteves (2008, p.93) caracteriza-as como sendo mais encenadas e estruturadas e, diferentemente das outras estas podem ser o único instrumento de recolha de dados numa investigação. De acordo com os propósitos da entrevista, o grau da estrutura pode variar entre pouca, média e elevada.

Segundo Coutinho et al. (2009, citado por Castro, 2010, p.23), o questionário é um instrumento mais universal na área das ciências sociais. Este consiste num combinado de perguntas sobre um certo estudo ou problema, uma vez que as respostas são realizadas por escrito permitindo obter informação básica e analisar o efeito de uma intervenção.

4.5. Documentos das Crianças

Esteves (2008, p.92), refere que quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das crianças a análise de todos os trabalhos feitos pelas mesmas é imprescindível. Os documentos/trabalhos em análise são elaborados por cada criança, arquivados e designados de portefólios. Os documentos das crianças são designados como um processo de organização cuidada, com datação sistemática, onde se transforma os trabalhos das crianças em base de dados fecundas, tornando-se possível compreender as suas transformações ao longo do tempo.

Este é um tema recorrente em muitos professores-investigadores, que o elegem como tópico de investigação a estudar sucessivamente sob vários ângulos. Partindo de uma prática que pretendem aperfeiçoar, analisam metodicamente amostras de trabalhos elaborados pelos alunos, para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas. Pelo estudo dos portefólios individuais, os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos (Burnaford, 2001, citado por Esteves, 2008).

CAPÍTULO IV -
Contributos para a
promoção de competências sociais



APRESENTAÇÃO

Como já foi abordado anteriormente, torna-se neste momento essencial apresentar e analisar progressivamente algumas das atividades desenvolvidas durante as duas práticas de ensino supervisionadas. Todavia e visto a impossibilidade de apresentar e analisar todas as atividades, neste capítulo foco a minha atenção para as atividades que se tornam mais representativas e mais pertinentes no que diz respeito ao contributo que estas tiveram para a promoção de competências sociais nas crianças (para mais detalhes, ver as Tabelas 01 e 02, no Capítulo III).

Por fim, neste capítulo verifica-se, ainda, uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos, sobre os aspetos principais e transversais do processo investigativo, que aglutinam o trabalho desenvolvido, tanto no pré-escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Apresentação e análise das atividades do Pré-Escolar

A seguir apresenta-se uma tabela com as atividades realizadas (e as questões geradoras que lhes deram azo) no âmbito da intervenção pedagógica no contexto de Educação Pré-escolar (Tabela 03) e que servem de base para o processo de análise dos processos de investigação em causa neste relatório.

QUESTÃO GERADORA	Datas das planificações	ATIVIDADE
1. Quais as regras essenciais para uma melhor convivência dentro da sala de aula?	29/10 a 1/11 e 5/11 a 7/11/2019	➤ Regras da nossa sala
2. Quais as partes de um livro?	12/11 a 15/11/2019	➤ O nosso livro de histórias
3. Qual a importância dos atos de bondade?	25/11 a 29/11/19*	➤ A árvore da bondade
4. Como fazer uma banca de frutas e legumes?	26/11 a 6/12/2019	➤ A frutaria dos pequenos grandes construtores
5. Como fazer uma salada de frutas em forma de arco-íris?	12/12 a 13/12/2019	➤ Salada de fruta colorida
6. O que é uma horta?	07/01/ a 17/01/2020	➤ Tudo cresce com amor
7. Será que modificamos os nossos comportamentos?	30/10/2019 a 24/01/2020*	➤ Diário de bordo
* Atividade realizada de forma contínua ao longo de todo o estágio		

Tabela 03 – Síntese das atividades do contexto de Educação Pré-Escolar (apresentação e análise de resultados).

1.1. Regras da nossa sala

Depois de analisadas as características das crianças ao nível das competências sociais, e visto que estas criavam conflitos com muita frequência, que não sabiam respeitar a vez do outro e nem a sua opinião, e que dentro da sala de aula não existiam regras pré-definidas, tornou-se essencial criar regras para as crianças cumprirem (ver anexo 05).

De acordo com Marques (2015, p.33), para que haja boas relações na vida social de uma pessoa é importante que existam princípios organizadores. Na medida em que os princípios são promovidos, as crianças experimentam diversos comportamentos, sendo assim importante que os pais e os educadores de infância trabalhem regras com as crianças de uma forma consciente. Com isto, pode-se dizer que

a implementação de regras deve ser valorizada porque leva as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os que a rodeiam, desenvolvendo a capacidade de distinguir o certo do errado. A criança que cresce sem o estabelecimento de limites apropriados poderá deparar-se com dificuldade na adaptação social (Marques, 2015 pág.33).

Com a criação das regras pretendia-se que as crianças respeitassem os seus colegas, os materiais, os adultos e que todas as atividades fossem realizadas da melhor forma possível, criando um clima propício à convivência entre pares e à aprendizagem. A atividade consistia na realização de regras para a sala de aula, as quais deviam ser formadas pelas crianças para que estas sentissem uma maior responsabilidade em cumpri-las e para que sentissem que nada foi exigido pelo adulto, mas que soubessem que elas eram capazes de saber o que é certo e o que é errado.

Em conversa com as crianças fui questionado sobre quais as regras que estas achavam fundamentais para que houvesse um ambiente favorável para a aprendizagem. De seguida, redirecionei a conversa para que as crianças pensassem nas regras, ou seja, no que deviam ou não fazer na sala.

Enquanto as crianças criavam as regras, mostraram bastante interesse e empenho, e adoraram perceber que tinham poder de opinião sobre o próprio comportamento destas. Com esta atividade foi possível dar voz às crianças e mostrar-lhes que sabem o que é correto e quais os comportamentos que estas devem ter dentro da sala.

Já com as regras definidas, em conversa com as crianças, concluí que seria fundamental estas reconhecerem o que não devem fazer dentro da sala, mas que as regras criadas nesta vertente não deveriam ser explicitadas no sentido de evidenciar atitudes negativas por parte destas. Assim, foram afixadas regras que reforçavam comportamentos e atitudes positivas a desenvolver dentro da sala.

Todas as regras ditas pelas crianças foram registadas numa folha. Depois das crianças decidirem quais as regras importantes para a nossa sala, foi entregue uma folha de cartolina já com as regras escritas a computador e as crianças passaram à sua devida ilustração e afixação para que estas estivessem visíveis sempre que fosse preciso consultá-las. Enquanto as crianças afixaram as suas regras tiveram a ideia de explicar aos seus colegas a regra em questão e o porquê de esta ser importante para que existisse harmonia na sala (Figuras 01 e 02). Naquele momento todas as crianças ouviram-se umas

às outras sem se sobreporem.



Figura 01 e 02 - Explicação e afixação das regras.

No início da atividade pensei que depois das regras serem afixadas o comportamento das crianças ia melhorar aos poucos. No dia em que se construíram e se afixaram as regras estas respeitaram-nas ao máximo, mas logo no dia seguinte os seus comportamentos voltaram a ser similares aos dias anteriores, não respeitando nenhuma das regras estipuladas e mencionadas pelas próprias crianças.

Em conversa com a Educadora, surgiu a necessidade de reforçar a consciência sobre as regras, através de atividades que permitissem o questionamento e a aplicação de algumas das regras. Assim, pedi às crianças para se sentarem em frente do placard das regras, criadas por elas, e que refletissem um pouco sobre as mesmas. O momento revelou-se fundamental no sentido de reforçar a ideia de que o cumprimento das regras existentes na sala servissem para que tudo corresse de forma positiva (Figura 03).



Figura 03 - Reforço das regras.

Em suma, com esta atividade foi possível concluir que as crianças quando têm opinião sobre o

que é feito e se apercebem que são ouvidas pelos outros mostram bastante empenho na realização das tarefas que são propostas e que assim adquirem aprendizagens significativas.

1.2. *O nosso livro de Histórias*

Esta atividade, intitulada “O nosso livro de Histórias” (ver anexo 06), foi a primeira que surgiu no âmbito de promover a aprendizagem cooperativa, sendo possível permitir às crianças criarem ferramentas necessárias para trabalharem em grupo, para aceitarem as opiniões e ideias uns dos outros e arranjam soluções em conjunto, de forma a não se criarem conflitos, procurando responder à questão geradora “Quais as partes de um livro?”

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1993, p.3, citados por Lopes, et al., 2011, p.121), a aprendizagem cooperativa determina a organização das crianças em pequenos grupos de forma a que estas trabalhem juntas para maximizar a aprendizagem de pares e também a individual.

As atividades de uma verdadeira aprendizagem cooperativa centram-se na maximização da aprendizagem de cada aluno no contexto de grupo e não apenas na execução de tarefas de grupo (Sthal, 1994a, 1994b, 1995, citado por Lopes, et al., 2011, p.121).

Assim, esta atividade foi dividida em duas fases que se complementaram. Numa primeira fase, analisou-se o livro: *O LIVRO É MEU*, de Travis Foster e Ethan Long. Este livro serviu de exemplo, na medida em que apresenta o “Vermelhinho” e o “Azulinho” que se zangam porque querem o mesmo livro, sendo que no momento de conflito entre ambos um bichinho-dos-livros decide tirar-lhes o livro. Quando no meio da discussão o vermelhinho e o azulinho se apercebem que ficaram sem o livro engendram uma solução em conjunto para voltarem a reavê-lo. Assim, os dois passam a trabalhar em conjunto e sem mais conflitos. A partir desse momento apercebem-se que podem partilhar os materiais e que assim são muito mais felizes.

Desta forma, o livro serviu de exemplo para mostrar às crianças que se estas tivessem o hábito da partilha podiam rentabilizar o tempo para realizarem as tarefas e as brincadeiras que mais gostassem, num ambiente tranquilo e feliz.

Como durante a história o “Vermelhinho” e o “Azulinho” conseguiram aceitar as ideias um do outro e assim criaram um livro em conjunto, este exemplo foi aproveitado para que as crianças, na sala de atividades, criassem também um livro.

Assim sendo, numa segunda fase, pretendeu-se criar a oportunidade às crianças de construírem

o seu próprio livro. Livro esse que teve de obedecer à estrutura da história lida anteriormente: Capa, Contracapa, Lombada, Índice e Guardas.

As crianças foram divididas em grupos de 2 a 3 elementos. Cada grupo construiu a sua própria história. Para começar, o grupo reuniu-se para debater ideias sobre o teor da sua história. Nesta fase as crianças tiveram, com a minha ajuda, de ouvir as diferentes opiniões e chegar a um consenso.

Nesta fase as crianças conseguiram partilhar opiniões, dando ouvidos umas às outras e sempre que houve uma discórdia entre os elementos do grupo, fi-las ver que podiam aproveitar ambas as ideias para as histórias e formar uma história mais rica em conteúdo. Assim, todos acharam uma ótima ideia e continuaram a construção das histórias sem nenhum sobressalto (Figura 04).



Figura 04 - Elaboração das histórias.

Neste momento, houve apenas um elemento de um grupo que não quis construir a história, acabando pelo outro elemento ter de trabalhar individualmente. Mas de forma a contornar este obstáculo acabamos por criar a história em conjunto com esta criança de forma a que ela pudesse trabalhar em grupo e ter a mesma oportunidade que as restantes crianças.

Ao planificar esta atividade tinha a ideia de que a realização do livro ia ser menos demorada, mas com o passar do tempo fui-me apercebendo que as crianças estavam tão empenhadas que demoraram algum tempo na tomada de decisões e que era importante para elas falarem sobre o que estavam a fazer com os colegas, de forma a que se sentissem valorizadas.

Todos os elementos do grupo trabalharam muito bem em conjunto, aceitaram a opinião dos colegas e mesmo quando havia ideias diferentes para a história, com a minha ajuda, as crianças conseguiram adquirir formas de aproveitar todas as ideias.

Depois de todas as histórias construídas em grande grupo, cada grupo falou um pouco sobre a sua história e como esta foi contruída. Neste momento, uma das crianças achou pertinente comentar

com os seus colegas que na realização da história ele e o seu parceiro tiveram opiniões diferentes, mas que aceitaram as ideias um do outro e chegaram a um consenso, conseguindo assim chegar à conclusão de que uma vez mais houve uma aprendizagem cooperativa por parte das crianças.

É de realçar que esta criança que decidiu partilhar a sua experiência de aprendizagem cooperativa foi uma das crianças, que durante o período de observação, se mostrou mais conflituosa e que queria ser sempre o centro das atenções.

Todas as crianças mostraram bastante empenho na realização desta atividade. Quando se construíram as histórias não houve a oportunidade de as ilustrar na mesma semana. Então, enquanto se implementava com as crianças o momento do diário da sala, em conversa com estas foi questionado o que elas queriam fazer e uma delas referiu que queria ilustrar a história dela. Aqui consegui perceber que estas mantinham interesse nas suas histórias e que tinham orgulho de as terem criado.

Depois das histórias todas construídas, e como já referido, as crianças estavam ansiosas para as ilustrarem. Durante a realização das ilustrações as crianças mostraram-se bastante empenhadas e pediram ajuda ao seu colega para ilustrarem a mesma página em conjunto (Figuras 05 e 06), o que mostrou uma excelente cooperação entre os elementos do grupo e a necessidade de viverem aquele momento em conjunto com a pessoa que os tinham ajudado na construção da história.



Figuras 05 e 06 – Ilustração das histórias.

Por fim, tornou-se essencial juntar todas as histórias e construir o livro. Durante a construção das guardas e da capa do livro, as crianças trabalharam em grande grupo, conseguindo dividir tarefas para chegarem todas a um objetivo. Em grande grupo as crianças decidiram que a capa deveria conter todos os nomes das crianças que construíram as histórias e assim aconteceu, aproveitamos revistas e cada criança cortou as letras dos seus nomes e colaram na capa.

Com o livro já finalizado, as crianças sentiram-se orgulhosas de todo o processo de construção do

mesmo e também pela capacidade que estas tiveram para a construção das histórias.

Assim sendo, apercebi-me o quanto é importante realizar atividades em que as crianças sintam que têm um papel fundamental, fazendo assim com que se sintam valorizadas e autoconfiantes sobre o que são capazes de fazer.

1.3. *A árvore da bondade*

Depois das regras criadas e visto que as crianças tinham a noção de como se deviam comportar dentro de uma sala, para que o ambiente fosse harmonioso e propício à aprendizagem, realizei uma atividade denominada de “A árvore da bondade”, que tinha como questão geradora: “Qual a importância dos atos de bondade?” (ver anexo 10), que teve como principal objetivo incentivar as crianças a praticarem atos de bondade para com os seus colegas, através do reforço social positivo que é um método importante para as crianças adquirirem competências sociais necessárias para viverem em sociedade.

Walker, Hops e Fiegenbaum (1976, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.166) afirmam que o reforço social positivo é provido através da atenção, feedback e aprovação, contingentes aos comportamentos positivos da criança e integra uma intervenção usualmente eficaz na promoção de comportamentos pré-sociais em crianças com perturbações emocionais/comportamentais, sendo ainda mais eficaz quando é utilizado simultaneamente com outros métodos de redução ou promoção de comportamento.

O reforço social positivo envolve três componentes: atenção (atenção diferencial para comportamentos apropriados ou centrados na tarefa), feedback (dizer ao aluno o que ele fez bem), e aprovação (elogiar o aluno por fazer bem) (Lopes, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.166).

Assim, pretendia-se, inicialmente, ler para as crianças o livro intitulado “A bondade cresce”, de Britta Teckentrup. Este livro permitiu às crianças testemunhar um exemplo de um grupo de amigos que ao trabalharem todos juntos, ao partilharem e serem amigos conseguem alcançar tudo. Pelo contrário, se não soubessem partilhar, se não colaborassem e se fossem “maus amigos”, tenderiam a ficar sozinhos, sem pessoas próximas com as quais pudessem interagir e que estas as pudessem ajudar. Assim, pretendia-se com a exploração desta obra, que as crianças percebessem e tomassem consciência que elogiar, ajudar e partilhar lhes trazia mais benefícios nas suas interações sociais.

Durante a leitura da obra *A bondade cresce*, as crianças ficaram bastante entusiasmadas e

interessadas em descobrir o que ia acontecendo às duas árvores e como estas iriam ficar consoante as atitudes positivas. As crianças, no início, tiveram algumas dificuldades em perceber o que eram atos de bondade, mas depois de um processo dialogado e explicativo elas entenderam e mostraram-se ainda mais interessadas na história.

Depois da leitura do livro foi dada às crianças a oportunidade de conversarem em grupo sobre o que entendiam por bondade e sobre o que sentiram ao ouvirem a história. Durante a conversa, as crianças ficaram bastante animadas por poderem falar sobre os atos de bondade que já tiveram e por estarem a ser elogiadas. Com esta conversa, surgiu a ideia de se construir uma árvore da bondade que ia crescendo consoante os atos de bondade das crianças. Naquele momento, e sempre que as crianças falavam sobre os seus atos de bondade, proferi bastantes comentários elogiosos por esses atos de forma a utilizar o reforço social positivo, mostrando-lhes que atribuímos valor às atitudes positivas.

Quando estas estavam a planear como iria ser a “árvore da bondade” tiveram de partilhar e escutar as suas ideias com os amigos, e, por fim, chegaram a um consenso. Durante esta etapa foi bastante notório o empenho de todas as crianças, a partilha e a cooperação, visto que esta ideia partiu delas próprias.

Já planeada a estrutura da árvore, e como esta tinha de ser feita em cartão, que é um material de difícil manuseamento, decidiu-se trazer a árvore já feita, em conformidade com o que as crianças tinham planeado, para que estas a pudessem pintar. Antes das crianças começarem a pintar a árvore tiveram de decidir como se deviam organizar. Aqui, as crianças decidiram cada uma pintar uma parte diferente da árvore, exceto o tronco que foi pintado por duas crianças em conjunto, que se conseguiram organizar de forma a que não existissem conflitos.

Depois da árvore pronta, cada criança começou a colocar os seus atos de bondade numa folha, para que a árvore fosse ficando cada vez mais preenchida. Sempre que cada criança praticava um ato de bondade, explicava o seu ato e de seguida escrevia-se na folha (Figuras 07 e 08). Por fim, a criança ilustrava e decorava a folha para que esta fosse colocada na árvore. Sempre que uma criança tinha um ato de bondade, era elogiada.

No início, as crianças não demonstraram muito a iniciativa de partilharem atos de bondade e, por isso, foi fundamental que, em grupo, se fosse indagando sobre os seus quotidianos, sobre as suas rotinas diárias. Mas, com o passar do tempo, estas começaram a sentir-se felizes e valorizadas sempre que praticavam um ato de bondade e já procediam, de forma autónoma, à partilha comigo e com o restante grupo. É curioso que o Henrique, que era a criança que mais conflitos criava, devido tanto à sua postura

autoritária, como em querer estar sempre no centro das atenções, foi a criança que mais quis partilhar os seus atos de bondade e que começou a praticar e a diversificar momentos ou atos reveladores de bondade, no sentido de partilhar com os seus amigos e para que pudesse ser elogiado.



Figura 07 e 08 - Escrita e ilustração de um ato de bondade; Ilustração e afixação de atos de bondade.

Todas as crianças começaram a praticar atos de bondade com os seus amigos, umas mais que outras, mas aproveitavam todas as oportunidades que tinham para os realizar. Até durante os intervalos estas aproveitaram, imensas vezes, que os seus colegas não traziam guardanapos para partilharem os seus. Esta atividade tinha de ser contínua para que as crianças percebessem a importância de praticarem atos de bondade e de serem amigas de todas as pessoas. É curioso que as crianças imensas vezes perguntavam se algumas das suas atitudes eram atos de bondade ou não, situações aproveitadas para valorizar, tanto o processo de questionamento como de entendimento sobre a natureza das suas atitudes e dos seus atos.

Em suma, a atividade foi crescendo e tornando-se mais significativa no decorrer do tempo, uma vez que as crianças começaram a dar valor aos aspetos positivos e a desconsiderar aqueles que poderiam ser interpretados como menos positivos ou objeto de eventuais conflitos. A Educadora referiu que iria dar continuidade a esta atividade quando terminasse o processo de estágio, o que se pode interpretar que a atividade estava a produzir efeitos significativos, nomeadamente ao nível da aquisição e sistematização de competências sociais.

1.4. *A frutaria dos pequenos grandes construtores*

Esta atividade surgiu de dois projetos distintos que se acabaram por interligar visto que eu e a minha colega de estágio trabalhamos como par cooperativo de forma a maximizarmos aprendizagens e a tornarmos o tempo mais rentável para a implementação de ambos os projetos. Assim esta atividade,

intitulada de “Como fazer uma banca de frutas e legumes?” (ver anexo 11) englobou diversas áreas de conteúdo, especificamente o trabalho colaborativo e pretendia responder à questão geradora “Como fazer uma banca de frutas e legumes?”.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.52) o/a Educador/a cria oportunidades que permite às crianças representar, da sua forma, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias. O uso destas formas de expressão e comunicação permite uma continuidade e inter-relação entre as formas de comunicação intencionais propostas pela/o Educadora/o ou pelas crianças e o jogo dramático de iniciativa da criança.

Para Soares (1990, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.31), ser membro de uma comunidade implica, em primeiro lugar, tornar-se membro da comunidade de pares, na qual as crianças experienciam diversas situações de jogo, de cooperação, de competição, com aqueles que têm ou parecem ter objetivos, desejos e motivações idênticas, encontrando-se unidos por expectativas e exigências idênticas, “impostas” pelo mundo que as rodeia.

Esta atividade estava dividida em quatro momentos distintos, onde num primeiro momento realizou-se a leitura de um livro de forma a motivar as crianças para a atividade, levando-as a terem uma perspetiva global sobre a mesma. Num segundo momento as crianças delinearam o processo de construção da banca e dos alimentos; num terceiro momento as crianças passaram à construção das frutas e dos legumes que queriam colocar na banca e, por fim, num quarto e último momento, as crianças passaram à realização da banca para colocar os alimentos que construíram.

Comecei então pela análise do livro intitulado de “Pedro aprende a gostar de frutas e legumes”. Inicialmente analisamos os elementos paratextuais existentes no livro (capa, título, lombada, guardas e contracapa). De seguida, foi pedido às crianças que observassem a capa do livro e que pensassem qual seria a história escondida por detrás desta, colocando algumas questões orientadoras, tais como:

- Olhando para a capa deste livro, o que é que acham que esta história nos vai falar?
- Quem é que encontramos na capa deste livro?

Depois de ouvir a opinião de todas as crianças comecei por ler o título do livro e assim questionar se continuavam com a mesma ideia que tiveram ao ver a capa. Posteriormente, passei à leitura do livro em voz alta e no final da leitura, foram colocadas algumas questões de consolidação, tais como:

- Qual é o nome do menino da nossa história?
- O que aconteceu ao menino?

– Quais os alimentos que falaram com o Pedro?

– E no final da história, onde é que o menino quis ir com a mãe?

Com a leitura da obra pretendia que as crianças refletissem sobre como são feitas as compras em casa. Então, ao longo da leitura algumas das crianças referiram muitas vezes que iam ao supermercado com os pais e que os ajudavam a comprar o que fosse necessário, enquanto outras até iam algumas vezes ao supermercado, mas acabavam por não ajudar nas compras. As crianças que referiram que ajudavam os pais nas compras mostraram orgulho em si mesmas por serem capazes de o fazer e por os pais confiarem nelas, visto que estas mantêm um papel ativo.

Depois de lida a história e em conversa com as crianças era pretendido que estas chegassem à conclusão que poderíamos ter uma banca de alimentos na nossa sala. Então, com ajuda, as crianças decidiram construir uma frutaria e decidiram todo o processo de construção da banca, das frutas e dos legumes. Ao longo de todas as decisões pude observar que as crianças estavam bastantes empenhadas, criativas e trabalhadoras. Nesse sentido, todos respeitaram as ideias uns dos outros, para que pudessem ter um papel ativo na elaboração e construção da mesma.

Esta atividade decorreu ao longo de duas semanas, para lá do que inicialmente estava planificado, mas o tempo foi aproveitado pelas crianças da melhor forma possível. Ainda durante a tomada de decisões sobre a construção da banca, o Henrique teve a ideia de termos uma máquina registadora, um carrinho de compras, um cesto e dinheiro. Assim, pude perceber que ele tinha a noção que para comprarmos alimentos temos de usar o dinheiro, sendo esta uma unidade de medida essencial para se trabalhar no pré-escolar.

Na sequência desta ideia, era essencial conversar sobre como iríamos conseguir o carrinho de compras, o cesto e a máquina registadora. Foi então que o Henrique teve a ideia de pedir à sua mãe que o deixasse trazer o que tinha lá em casa, surgindo assim a ideia de ele escrever uma carta a pedir à mãe. Achei que era uma ótima ideia envolver a família nas atividades da sala de aula, sendo também uma forma de as crianças sentirem que são ouvidas e valorizadas.

De seguida, como decidido pelas crianças, passamos à moldagem das frutas e dos legumes com jornal e cola. Foi dada às crianças a total liberdade de decidirem quais as frutas e os legumes que queriam construir e em que quantidades. Durante a realização dos mesmos foi notório que a Joana teve imensas dificuldades em tocar na cola pela sua textura, sendo perceptível que não estava habituada a tocar em diversas texturas. Em todo o decorrer da construção das frutas e legumes as crianças estavam sempre a referir que queriam construir mais e que queriam ir trabalhar para a construção dos frutos e

da banca. Isto fez-me perceber que as crianças se empenhavam mais quando as ideias partiam delas e quando decidiam todo o processo de elaboração.

Como foi decidido construir a banca em cartão e como o cartão era demasiado grosso decidiu-se construir em casa e levar já feita para as crianças pintarem, então, a banca apareceu como uma surpresa, ou seja, como que por magia. As crianças ficaram muito felizes e entusiasmadas e quiseram pintar logo a banca.

Durante a pintura da banca foi necessário que as crianças trabalhassem muito em grupo, o que correu de forma positiva, pois estas estavam muito empenhadas e aceitaram muito bem a escolha das cores sugeridas pelos amigos. Conseguiram, sem intervenção de nenhum adulto, chegarem a uma decisão relativamente a quem pintava certos locais da caixa (Figuras 09 e 10). Com todo o decorrer da atividade as crianças estavam bastante ansiosas para que a frutaria estivesse pronta para que pudessem ir realizar as suas compras.



Figura 09 e 10- Pintura da banca

Enquanto uns pintavam a banca optei por pedir a outros que fossem realizando o dinheiro, e iam trocando para que todos pudessem participar em todas as etapas. Fornecemos notas e moedas às crianças para que estas vissem como são para fazerem o seu próprio dinheiro. Algumas das crianças disseram que era a primeira vez que tinham pegado em dinheiro e ficaram bastante felizes por lhes termos dado essa oportunidade. É fundamental que as crianças percebam a importância que o dinheiro tem no quotidiano das pessoas e que comecem a ter contacto com este.

Depois de tudo pronto, o Santiago reparou que a nossa frutaria não tinha nome. Assim, em grupo, decidimos dar-lhe um nome. Intitulamos de “Frutaria dos pequenos grandes construtores”. De seguida, surgiu a questão “Como vamos escrever o nome agora na nossa frutaria?”. O António deu a ideia de escrevermos no computador e depois colarmos na frutaria. Todos os meninos acharam uma ótima ideia

e pusemos então mãos à obra.

Já com tudo feito a Educadora sugeriu aos meninos a organização da abertura oficial da banca de frutas e legumes. Todos ficaram entusiasmados e aí começaram as compras. Durante as compras, as crianças andavam sempre com o dinheiro, pagavam o que compravam e ainda recebiam troco.

No que diz respeito ao trabalho em grupo, à partilha de ideias e à aceitação da opinião dos restantes elementos, as crianças realizaram sempre todas as etapas em grupo, nunca individualmente, e antes de construir a banca e os alimentos, delinearam todos os passos em conjunto sem nunca criarem conflitos. Em suma, a atividade foi muito bem conseguida, apesar de ser longa, as crianças estiveram sempre bastante envolvidas e empenhadas. Aprenderam imenso sobre trabalhar em grupo e sobre as frutas e os legumes.

1.5. *Salada de fruta colorida*

A atividade “Salada de fruta” (ver anexo 12) surgiu da necessidade de explorar a alimentação saudável, procurando proporcionar às crianças momentos de trabalho em grupo e desenvolvendo, assim, competências sociais e o trabalho colaborativo, como construção de experiências de aprendizagens para a resposta à questão geradora “Como fazer uma salada de frutas em forma de arco-íris?”.

Johnson et al. (1993, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, pp.126-127), recomenda cinco elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa, sendo que o terceiro elemento intitulado de “promoção da interação” refere que a disposição dos alunos deve ser realizada de modo a que estes possam interagir face-a-face, promovendo assim interações grupais conduzidas para as tarefas académicas. Nas palavras destes autores,

para trabalhar eficazmente em função de um objectivo comum, os alunos devem poder falar frente-a-frente com os seus colegas e olhá-los nos olhos. Além disso, sentar os alunos suficientemente perto, leva-os a falar mais baixo, evitando que os grupos se perturbem mutuamente (Johnson et al., 1993, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, pp.126-127).

A ideia da realização desta atividade surgiu em conversa com as crianças quando lhes perguntei o que gostavam de fazer que estivesse relacionado com a alimentação saudável. Uma das muitas ideias que surgiram foi, então, a realização de uma salada de fruta colorida. Ao questionar como iríamos realizar uma salada de fruta colorida as crianças disseram que a podíamos fazer em forma de arco-íris.

No dia anterior à realização da atividade elaborou-se com as crianças um plano para criar a salada de fruta em forma de arco-íris, ou seja, as frutas a utilizar e a forma como deviam ser organizadas no

arco-íris. Este pré-plano serviu para que as crianças sentissem que têm um papel ativo não só na realização como na planificação das atividades. Todas as crianças tiveram de respeitar a opinião e ideias dos colegas.

Respeitando a voz das crianças, no sentido de estarem empenhadas, passamos à realização do pré-plano. Perguntei, então, às crianças qual seria o primeiro passo e estas disseram que as frutas tinham de conter as cores do arco-íris. Como as crianças não sabiam as cores do arco-íris decidi colocar uma música que as ajudasse a identificar quais as cores do mesmo.

Depois de saberem quais as cores do arco-íris, passamos à escolha das frutas. As crianças não estavam a ter nenhuma ideia de frutos azuis escuros e claros e uma delas, como forma de resolução do problema, sugeriu que utilizássemos outras frutas com cores similares. Então, para o azul claro utilizamos os mirtilos e para o azul escuro as amoras. Depois de tudo decido as crianças, no dia anterior, quiseram fazer um esboço de como iria ser a nossa salada de fruta para que quando estivessem a fazer o arco-íris já soubessem como iam colocar as frutas.

As crianças para começarem a atividade da realização do arco-íris com frutas começaram por lavar as mãos e as frutas e depois passaram ao corte das mesmas. No decorrer deste processo, as crianças conseguiram organizar-se de forma a que todas pudessem participar, ou seja, conseguiram dividir tarefas entre si, e até mesmo em alguns casos partilharam tarefas sem se sobreporem umas às outras (Figura 11). Durante o corte as crianças cortaram as frutas com facas sem serrilha, mesmo assim, foi mantido algum cuidado pois tinha o receio que elas se pudessem cortar. Assim, eu e a minha colega de estágio tentamos ajudar as crianças sempre em todos os passos, acabando às vezes por não lhes darmos espaço para realizarem a atividade sozinhas.

Depois das frutas cortadas, chegou o momento de as colocarmos em forma de arco-íris e para isso as crianças tiveram que saber trabalhar em grupo e esperarem pela sua vez. Para a realização desta tarefa o Santiago lembrou-se que tínhamos o esboço feito anteriormente e que este seria uma mais-valia para a colocação das frutas. Assim, este decidiu ficar com o esboço e intitulou-se de “arquiteto” e ajudou os seus amigos a colocarem as frutas no local certo e da forma correta para que a salada de fruta formasse um arco-íris. Ao ver que as outras crianças aceitaram, sem nenhum problema, o facto de o Santiago querer dar as instruções sobre o que já estava planeado, demonstrou que estas, ao diariamente realizarem atividades em grupo, acabaram por interiorizar que apesar de trabalharem em grupo, apenas um elemento pode falar de cada vez, para que não haja confusões, e assim acabaram por dar essa oportunidade ao Santiago.



Figura 11 - Lavagem das frutas

Depois da realização do arco-íris as crianças passaram à realização da prova de sabores, aqui as crianças adivinharam todas as frutas que provaram de olhos vendados. Neste momento poderia ter pedido às crianças não só para dizerem o nome da fruta que estavam a tentar adivinhar através do paladar, mas também ter pedido que estas fossem descrevendo algumas características das frutas que pudessem sentir ao comerem.

Por fim, as crianças realizaram um registo de toda a atividade, onde trabalharam a contagem, colocando na folha de registo as quantidades de frutas que utilizaram para a realização do arco-íris e no centro da folha colocaram o esboço do arco-íris que fizeram no dia anterior. Este registo foi realizado em grande grupo, cada criança dedicou-se a uma parte do desenho (Figura 12), sem quererem realizar o que estava designado aos colegas. Assim pude verificar que as crianças já possuíam ferramentas essenciais para trabalharem em grupo e para dividirem tarefas sem se sobreporem.



Figura 12 - Realização do registo da atividade

Em suma, as crianças estiveram bastante entusiasmadas durante a atividade, falaram sobre as características das frutas e trabalharam em grupo, não havendo a existência de conflitos. O facto de o Santiago ter assumido um papel de orientador dos seus colegas fez com que a atividade fluísse e com

que todas as crianças soubessem o que tinham de fazer em cada momento e com que não houvesse contratempos.

1.6. *Tudo cresce com amor!*

Esta atividade consistiu essencialmente na plantação de árvores de fruto e em semear e plantar legumes, criando assim uma horta (O que é uma horta?) na qual as crianças tiveram um papel ativo na sua construção e no seu cuidado diário (ver Anexo 13).

Graves (1994, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.125), na segunda etapa pelas quais as comunidades de aprendizagem cooperativa têm de passar, refere que os grupos devem trabalhar em conjunto para alcançarem um objetivo comum. Começam por estabelecer objetivos, aumentando assim a eficácia do trabalho em conjunto. Já Kagan (1992, p.82, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.125), define esta etapa como a “construção do grupo” e sugere atividades pensadas para alcançar este objetivo. Estas atividades envolvem “conhecimento da identidade de grupo, apoio mútuo, valorização das diferenças e desenvolvimento de sinergias”.

Assim, esta atividade iniciou-se com as crianças juntas e sentadas na manta para a leitura da obra *Não quero comer legumes*, de Valentina Mazzola. Esta obra teve como finalidade trabalhar a importância dos legumes bem como o seu cultivo. Ajudou também as crianças a perceberem de onde vêm os legumes e que nem todos podem ser cultivados na mesma época do ano.

Depois da leitura, em diálogo com as crianças conversamos sobre o que poderíamos colocar numa horta e estas referiram que se colocavam frutas e legumes. Uma vez que já tinha conhecimento de que algumas destas crianças tinham hortas em casa e já era habitual ajudarem a tratar das mesmas, foi notório o entusiasmo que estas demonstraram no final da leitura da obra. As crianças sentiram a necessidade de referir quais os alimentos que tinham nas suas hortas e o que costumavam fazer para ajudar os pais e os avós. Ao me aperceber desta situação perguntei se seria possível criarmos uma horta na nossa escola. As crianças muito entusiasmadas referiram o local exato onde a poderíamos construir.

Em seguida, as crianças, de forma mediada, elaboraram todos os passos necessários para a realização da horta, sendo responsabilidade destas distribuírem as tarefas em grupos de 2 elementos. Para que tudo decorresse da melhor forma, chegando a um consenso, estas tiveram de ouvir as ideias uma das outras. Para que nenhum passo fosse esquecido pelas crianças, estive sempre a mediar a conversa e também a partilha de ideias.

Dando ouvidos às crianças e aproveitando o local que elas referiram, foi então o momento de pensarmos, em grupo, quais os passos necessários para que pudéssemos semear e plantar. Durante o diálogo, as crianças referiram que necessitávamos de tirar as ervas que existiam no terreno, no qual o Santiago referiu que o avô dele tinha máquinas apropriadas para esse trabalho. Assim, como forma de integrar a família nas atividades da escola pedimos ajuda ao avô do Santiago. Este mostrou-se disponível para nos ajudar e explicou-nos que, caso precisássemos de ajuda para semear e plantar, também estaria disponível.

De forma a promover a interação das crianças com as famílias, enquanto o avô do Santiago tirava as ervas, as crianças foram ajudar neste processo e estiveram bastante entusiasmadas e divertidas. Nesse momento foi perceptível a felicidade de algumas crianças ao mexerem na terra. Com a terra já pronta para trabalharmos chegou então o momento de pensarmos sobre o que íamos plantar e semear. Dirigimo-nos ao computador e pesquisamos sobre as frutas e os legumes de inverno.

Já informados sobre o que poderíamos plantar e semear, as crianças começaram por decidir o que queriam que existisse na sua horta e ainda durante a conversa surgiu-lhes a ideia de pedirem às suas famílias que os ajudassem a arranjar as sementes e plantas necessárias. Assim, as crianças tiveram a ideia de escreverem uma carta aos pais a explicarem que iriam construir uma horta na escola e que precisavam de sementes e plantas e se estes poderiam contribuir. Neste processo, as crianças decidiram não especificar o que queriam colocar na horta, deixando ao critério das famílias contribuírem com o que quisessem e pudessem.

Alguns dias depois, começaram a surgir na sala algumas sementes e plantas para colocarmos na horta. Nesse momento, de forma a incluir as famílias no processo educativo das crianças decidimos pedir-lhes se poderiam ajudar-nos na horta. Algumas das famílias tiveram imenso interesse em ajudar, mas por motivos profissionais não o conseguiram fazer. Mesmo assim, já é um excelente índice de que as famílias mostram interesse nas aprendizagens das crianças. Deste modo, depois de nos apercebermos que precisávamos efetivamente de alguém para nos ajudar, expliquei às crianças que o meu avô tem uma horta em casa e que ele nos poderia vir ajudar. As crianças ficaram muito entusiasmadas e ansiosas para colocarem mãos à obra.

No dia seguinte, o meu avô veio ajudar as crianças a semearem e a plantarem. Nesse momento, ele começou por explicar como se fazia cada passo e de seguida as crianças realizaram-no. Durante todo esse processo, as crianças estavam bastante entusiasmadas por poderem não só aprender, mas também participar em todos os processos. Já de forma inconsciente as crianças acabaram por realizar

esta tarefa em conjunto sem quaisquer problemas, semearam e plantaram tudo em conjunto sem que fosse preciso atribuir tarefas especificamente designadas (Figuras 13, 14 e 15). Com o trabalho em grupo realizado diariamente, as crianças acabaram por adquirir competências sociais fulcrais para que conseguissem trabalhar em conjunto, sem recorrerem ao conflito.



Figuras 13, 14 e 15 - Construção da horta.

Quando as crianças, à vez, iam ajudando a semear e a plantar, as restantes estavam a explorar o espaço exterior, o que também se tornou fundamental para aprenderem. Neste momento, como não foi possível que todas as crianças pudessem semear ao mesmo tempo, e como forma de não gerar conflitos entres estas, depois de ser explicado como se semeava as crianças puderam brincar no exterior enquanto os que semeavam o pudessem fazer sem quaisquer problemas.

No fim foi explicado às crianças que estas deveriam cuidar da horta todos os dias e foi-lhes questionado quais os cuidados necessários. Aqui, as crianças que já tinham uma horta em casa puderam contribuir, explicando que os legumes e as frutas precisavam de sol e água para crescerem, pelo que, com a horta já pronta as crianças começaram a questionar-se sobre quem iria tratar de regar a horta, pelo que decidimos acrescentar no mapa das tarefas uma nova tarefa.

Depois de tudo pronto, decidi questionar as crianças sobre como iríamos saber onde estava cada um dos alimentos. Assim, as crianças tiveram a ideia de criarmos placas, para a horta, com os respetivos nomes das frutas e legumes que plantamos e semeamos. Ainda nesta fase, o Henrique referiu que era preciso realizarmos placas com o símbolo STOP para que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico soubessem que não poderiam calcar a nossa horta.

Na realização das placas, mais uma vez, as crianças organizaram-se de forma a que todos os elementos pudessem participar e nunca passaram por cima de nenhum dos seus colegas para levarem a sua ideia avante. Com as placas já realizadas, passamos então à colocação destas nos seus respetivos

lugares. Com a atitude do Henrique apercebemo-nos que este estava preocupado com a horta e que sabia exatamente o que era necessário para que tudo crescesse. Precisávamos de cuidar dela e não poderíamos pisar porque se assim fosse as plantas não iriam crescer e as sementes não iriam germinar.

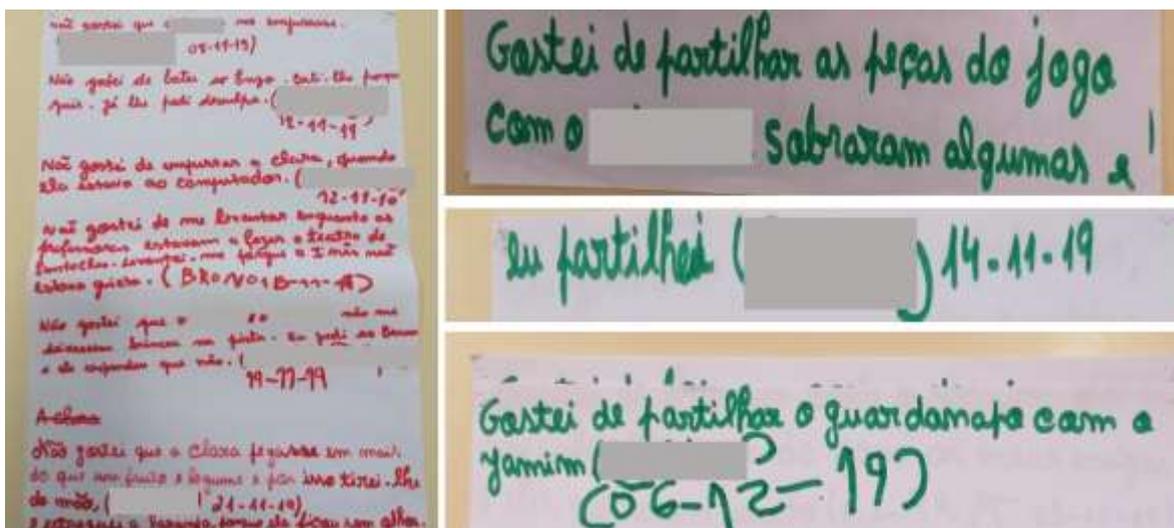
Em suma, a atividade trouxe imensas aprendizagens às crianças, não só para perceberem o quão importante é cuidarmos daquilo que gostamos, mas também para perceberem a importância da água no nosso planeta. Durante toda a atividade as crianças trabalharam muitas vezes em grupo, souberam dar voz às outras crianças, mas também esperaram pela sua vez e perceberam que aceitarmos ajuda é uma excelente forma de aprendermos mais. E mesmo nos momentos em que não mantiveram um papel ativo, souberam esperar pela sua vez, aproveitando o potencial do exterior.

1.7. *Diário de bordo*

A atividade seguinte tinha como principal objetivo perceber as mudanças de comportamentos das crianças ao longo de toda a intervenção, no que diz respeito à promoção de competências sociais e à interação entre estas (ver anexo 04). A atividade consistia na realização de um diário de bordo dividido em três partes. Na primeira parte as crianças escreviam o que mais gostavam, tanto nas atividades, como nos comportamentos dos colegas. Na segunda parte, seguiam a mesma lógica, mas em relação ao que não gostavam, sendo que na terceira parte escreviam o que queriam ainda fazer. Todos os dias, em grande grupo, as crianças que quisessem poderiam dizer o que queriam escrever no diário (como não sabiam escrever, ditavam e eu escrevia) e explicavam aos seus colegas o que tinha acontecido.

Nas primeiras semanas, as crianças focavam-se essencialmente nos comportamentos negativos por parte dos seus colegas, até porque estes eram os mais predominantes. Depois de realizadas algumas atividades em grupo, as crianças começaram por querer escrever atitudes positivas que os seus colegas tinham e cada vez se tornou mais predominante (Figuras 16 e 17). Isto foi mais notório depois de realizada a atividade da árvore da bondade, fazendo-me entender que essa atividade modificou imenso o comportamento das crianças, ou seja, estas começaram a ter atos de bondade umas com as outras, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar quando necessário.

Na parte do que queriam ainda fazer, as crianças começaram por querer escrever quando lhes foi dada a oportunidade de falarem. Aqui foi notório que o facto de elas planificarem o que pretendiam fazer as mantinha empenhadas ao longo de todas as atividades. Ainda nesta parte do diário, as crianças falavam sobre o quanto queriam fazer as atividades com os seus colegas, ou seja, demonstraram que davam importância ao papel dos mesmos nas atividades.



Figuras 16 e 17- Diário de bordo.

Em suma, com esta atividade consegui, não só perceber as mudanças nos comportamentos das crianças, mas também o quanto cada atividade foi fulcral para o desenvolvimento do meu projeto e para o desenvolvimento das crianças.

2. Apresentação e análise das atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A seguir apresenta-se uma tabela com as atividades realizadas (e as questões geradoras que lhes deram azo) no âmbito da intervenção pedagógica no contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico (Tabela 04) e que servem de base para o processo de análise dos processos de investigação em causa neste relatório.

QUESTÃO GERADORA	Datas das planificações	ATIVIDADE
1. Como sou?	27/02 a 6/03/2020 [Ensino Presencial]	➤ Conceções prévias
2. O que são refeições saudáveis?	30/03 a 10/04/2020 [Ensino à Distância] ³	➤ Dia da alimentação saudável
3. Conheço os legumes?	16/04 a 30/04/2020	➤ O menino que não gostava de sopa
4. Como ser saudável em família?	4/05 a 15/05/2020	➤ Ser saudável em família
5. Terei adquirido novas aprendizagens?	26/05 a 25/06/20120	➤ Conhecimento gera conhecimento

Tabela 04 – Síntese das atividades do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (apresentação e análise de resultados).

2.1. Conceções prévias

A atividade tinha como objetivo principal a identificação das “Conceções prévias” das crianças

³ Momento a partir do qual todas as atividades realizadas no contexto do 1.º Ciclo foram realizadas por via de processos de ensino à distância, em função da já referida interrupção da atividade letiva presencial, em face da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

(questão geradora “Como sou?”), no que diz respeito aos estilos de vida saudável, nomeadamente, ao nível da alimentação saudável e ainda sobre as competências sociais entre as crianças, ou seja, a colaboração entre estas (ver anexos 16 a 20). De facto, de acordo com Menino e Correia (2001, p.98), as conceções alternativas têm um papel central no processo de ensino e aprendizagem uma vez que todo o trabalho realizado na aula deve ser feito de forma a que os alunos sejam estimulados a expor, questionar e experimentar todas as suas ideias e convicções, sendo possível construir aprendizagens significativas. Para este autor,

A atitude do professor, neste contexto, é o de identificar as ideias dos alunos, para que, tomando como ponto de partida essas ideias, possa dar às crianças a oportunidade de explorarem factos e fenómenos, através de experiências significativas de aprendizagem, que os ajudem na progressão para ideias cientificamente mais aceitáveis (Menino & Correia, 2001, p.98).

Iniciou-se a atividade com a disponibilização de um questionário às crianças com 20 questões relativas aos temas a abordar, ou seja, 10 perguntas estavam relacionadas com competências sociais e as restantes perguntas indagavam sobre os estilos de vida saudável. Com este questionário era pretendido perceber como as crianças se auto percecionavam a estes dois níveis. As questões eram de resposta direta (“sim”, “não” e “às vezes”), em que as crianças apenas tinham que colocar um X na resposta que mais as identificavam.

Quando realizei os questionários decidi não os adaptar para os quatro alunos que ainda estavam a consolidar aprendizagens do 1.º ano, até porque com ajuda na leitura das questões, estes foram capazes de realizar o questionário sem quaisquer dificuldades, pois apenas precisaram de apoio na leitura do mesmo. Antes das crianças realizarem o questionário foi explicado que este não serviria para os avaliar, mas sim para perceber quais os seus comportamentos com os seus amigos. Por isso mesmo, expliquei que eles poderiam responder com sinceridade a todas as questões, sem medo de serem julgadas. É uma espécie de avaliação diferente; não estava em causa os alunos, de forma individual, mas a perceção de quais os comportamentos de todos como um grupo, que tendências poderia verificar relativamente a este grupo de crianças para que pudesse melhor orientar a intervenção.

Enquanto as crianças realizavam os questionários foram-me interrogando imensas vezes sobre o que pretendia dizer com algumas perguntas, nomeadamente o significado de algumas palavras, o que demonstrou que elas estavam empenhadas em realizar o questionário, mas também que ainda não possuíam um vocabulário vasto e diversificado. Desta forma, foi notável que esta deveria ser uma das minhas preocupações ao longo da intervenção, de forma a integrar novos vocábulos nas diversas situações práticas, permitindo assim dar a conhecer novas palavras de forma contextualizada e

significativa para as crianças.

Depois de realizado o questionário, avalei as respostas das crianças e atribuí uma cotação numa escala de zero a dez pontos nos dois diferentes níveis. De referir que esta escala foi concebida e é da minha responsabilidade, pelo que a sua utilização foi considerada apenas um indicador e utilizado no âmbito da avaliação das conceções prévias das crianças sobre os temas em análise. Assim, ao nível das competências sociais, se as crianças atingissem cotações entre 0 a 4 pontos significava que eram crianças com bastantes dificuldades ao nível da socialização; se obtivessem cotações entre 5 a 7 pontos eram crianças que possuíam algumas ferramentas para a vida em sociedade; e se alcançassem entre 8 a 10 pontos demonstravam que estas sabem viver em sociedade e, em regra, não originam conflitos entre si.

Depois da sua devida análise, no que diz respeito às competências sociais as crianças avaliaram-se, no geral, como sendo bons amigos, ou seja, com as suas respostas consegui perceber que têm noção do que é ser bom amigo e quais os comportamentos que estes devem ter perante as pessoas. Contudo, passei algum tempo com as crianças e consegui perceber que estas, por vezes, não têm os comportamentos mais adequados, são muito competitivos e em diversos momentos acabam por criticar negativamente os trabalhos dos seus colegas. Com isto, não se pretende dizer que as crianças faltaram à verdade nos seus questionários, pois acabaram por responder ao que acham que é correto e isso demonstra que sabem exatamente como se devem comportar socialmente e que sabem o que é ser um bom amigo.

Com tudo isto, e sabendo que as crianças tinham a noção de como se deviam comportar com os seus colegas, acreditei que seria mais fácil de as consciencializar sobre a importância de saberem viver em sociedade, de os colocar a trabalhar em grupo de forma colaborativa com o intuito de que estas criassem as ferramentas necessárias para que soubessem trabalhar em grupo e começassem a ouvir as ideias e opiniões dos outros.

Após a recolha dos dados e devidamente analisados, realizei uma ficha de trabalho para as crianças, que consistiu num conjunto de exercícios relacionados com os conteúdos que estas abordaram na aula e com os dados recolhidos através dos questionários. Para as crianças que ainda estavam a consolidar as aprendizagens do 1.º ano, foi entregue uma ficha sobre os mesmos dados, mas com questões adaptadas às suas necessidades.

Quando as crianças passaram à realização das fichas de organização e tratamento de dados, reparei que estas, apesar de já terem trabalhado com a Professora estes conteúdos, sentiram imensas

dificuldades em realizar os exercícios e já não se lembravam de algumas coisas. Assim, percebi que apesar de as crianças terem tempo para trabalhar diversos conteúdos, estes devem continuar a ser explorados ao longo do tempo interligando-os com outros conteúdos, sempre que possível. Dada esta situação, tudo me pareceu normal, atendendo que a aprendizagem dos conteúdos não surge naturalmente, nem com apenas um único momento de atividade. Para que haja uma progressiva interiorização e integração de novos conhecimentos nas estruturas cognitivas prévias nas crianças é necessário que a integração de novos conhecimentos seja feita em vários momentos de aproximação aos conteúdos e que sejam utilizados momentos diversificados. Por isso, para que seja mais eficaz a integração desses conhecimentos faz-se a convocação dos conhecimentos prévios.

Depois da ficha estar realizada e devidamente corrigida (Figuras 16 e 19), em grande grupo, questionei às crianças sobre o que era para elas serem bons amigos. Fiquei muito impressionada com as respostas dadas, pois demonstrou que estas sabiam exatamente como deviam viver em sociedade.



Figuras 18 e 19- Correção da ficha.

Questionei, ainda, às crianças se gostariam de realizar mais tarefas e atividades em grupo, já que eram raras as vezes em que estas trabalhavam desta forma, ao qual me responderem que queriam. Em suma, foi perceptível que havia muito que trabalhar com as crianças, ao nível das competências sociais. Assim, ao longo da evolução de toda a implementação do projeto pretendi trabalhar esta vertente.

2.2. Dia da alimentação saudável

Como forma de contornar a situação em que nos encontrávamos, provocada pela crise da pandemia COVID-19, todas as crianças realizaram esta atividade em casa, de forma a respeitarem as recomendações da Direção Geral da Saúde (DGS). Uma vez que não foi possível trabalhar em grupo com os restantes colegas de turma, as crianças deviam procurar trabalhar, sempre que possível, com algum

elemento da família, de forma a conseguirem trabalhar competências sociais (ver anexos 21 e 22). Neste sentido, segundo Soares (1990, citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn 2011, p.31), é essencial reforçar a importância de olharmos para o desenvolvimento psicossocial como produto da interação entre a criança ou jovem com os diversos contextos em que estes se apresentam (família, escola).

O papel do pai como educador – utilizando-se este termo em sentido lato – constitui o ponto principal de interesse dos psicólogos do desenvolvimento. Os estudos psicológicos da socialização no contexto familiar têm incidido na forma como o comportamento parental sustenta a aprendizagem, pela criança, da inibição de comportamentos irritantes ou agressivos para terceiros e como, simultaneamente, encoraja a aquisição de comportamentos desejáveis, exigidos socialmente. (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn 2011, p.83)

Como foi referido, esta atividade surgiu devido à situação da pandemia COVID-19, que estávamos a atravessar, em que me apercebi da necessidade de adaptar algumas das ideias iniciais, sobretudo, na realização de atividades que não sobrecarregassem os alunos e os seus pais, visto que na fase pela qual passaram foram eles que organizaram o dia-a-dia dos seus filhos e que os apoiaram em tudo o que se tornou necessário para manterem uma rotina diária equilibrada. Assim, foi necessário que os pais passassem um tempo de qualidade com os seus filhos, e para isso estes tiveram que saber viver cooperativamente uns com os outros, partilhando ideias e opiniões.

Assim, compreendeu-se que foi essencial que as crianças e a suas famílias perseverassem num estilo de vida saudável. Com tudo isto, surgiu a ideia de criar uma atividade em que as crianças, juntamente com os seus pais, ou outros familiares, dedicassem um “Dia à[da] alimentação saudável” (questão geradora “O que são refeições saudáveis?”), mas também que passassem algum tempo de qualidade, de forma a conseguirem trabalhar cooperativamente.

Com este desafio pretendi que as crianças dedicassem um dia à Alimentação Saudável, ou seja, estas deviam confeccionar/realizar as cinco principais refeições do dia, de forma variada e equilibrada. Estas refeições tiveram, sempre, de ser realizadas com a colaboração e auxílio dos seus familiares.

Tornou-se também essencial, agradecer à Professora Cooperante que me proporcionou a oportunidade de continuar a desenvolver o meu projeto, numa fase inicial do confinamento social, onde tudo foi novo e complexo de realizar, onde todos estivemos a aprender novas formas de relacionamento e de interação, para além dos problemas que advém pelo facto de existirem agregados familiares com evidentes problemas de acesso a computadores e à internet, o que impediu das propostas de atividades chegarem a todos e todos terem as mesmas oportunidades. Por outro lado, muitas famílias, apesar de

possuírem estes meios, não conseguiram trabalhar com os computadores, pois os níveis de proficiência técnica e pedagógica não são os desejados. Podemos dizer que ninguém estava preparado para esta situação da crise pandêmica, mas a preparação e as reações à mesma foram sido diferenciadas e com ritmos diversos.

Para disponibilizar este desafio às crianças e às suas famílias, utilizei a plataforma “Classdojo”, no qual a Professora Cooperante me colocou como docente, para que pudesse ter acesso aos conteúdos que os alunos iam colocando, mas também para que continuasse a acompanhar o trabalho que esta ia fazendo com os mesmos. Muitos dos pais ainda não tinham conseguido aceder à plataforma, mas a professora cooperante tentou entrar em contacto com eles através de outros meios, nomeadamente, por e-mail, de forma a que todos pudessem ter acesso ao desafio, mas ainda assim não obtive respostas de todos, podendo-se dizer que é uma situação onde se deve trabalhar para tentar minimizar os diferentes impactos que esta situação traz para as crianças e as suas famílias. Devido à situação que atravessávamos, não foi possível presenciar a elaboração do desafio, desta forma, foi pedido que os alunos nos enviassem fotografias tanto das refeições como do seu processo de confeção/realização.

Por fim, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto em que explicassem quais as refeições que fizeram, quem os ajudou, como surgiram as ideias para as refeições e como distribuíram as tarefas. No geral, todas as crianças perceberam exatamente o que era pretendido com o desafio. Algumas, no início, não estavam a remeter fotografias dos textos com a explicação do que fizeram durante o dia da alimentação saudável, mas depois de as avisar que faltava o texto, com a ajuda da Professora Cooperante, acabaram por o concretizar e enviar posteriormente. Isto demonstrou que era preciso estar em permanente contacto com as crianças para que não se fossem esquecendo do que era solicitado, para que tirassem todas as suas dúvidas e sentissem que eu estava presente e disponível.

Quando comecei a receber as fotografias dos textos, das preparações das refeições e das refeições já confeccionadas, com a explicação e demonstração do desenrolar do dia dos alunos e o que era para eles e para as suas famílias uma alimentação saudável, comecei a perceber que estava a conseguir obter respostas por parte destas e principalmente por parte das suas famílias, e por isso só tinha de agradecer a disponibilidade dos pais por participarem e por perceberem a importância que toda a atividade tem para os seus filhos.

Todos os pais dedicaram tempo aos seus filhos durante a preparação e confeção das refeições e concederam-lhes a oportunidade de participarem nas tarefas do dia a dia de uma família, o que fez com que estes se sentissem importantes por poderem ter ajudado os seus pais ao terem um papel ativo nas

suas famílias. O facto de as crianças exporem as suas ideias, de conseguirem ser ouvidas, mas acima de tudo de escutarem e darem atenção às ideias dos outros e de as aceitarem, faz com que estas desenvolvam competências sociais fulcrais para viverem em sociedade (Figuras 20).

Não consegui chegar a todas as crianças, mas o facto de obter feedback por parte de algumas já foi bastante satisfatório. Todas as crianças que concluíram o desafio, foram muito criativas, mostraram empenho e acima de tudo puderam partilhar ideias e momentos com os seus familiares. Nesse momento não desisti de continuar a tentar chegar a todos, de forma a ajudar as crianças a melhorar o tempo de qualidade em casa no momento em que todos atravessavam. Estive também disponível a ajudar a Professora Cooperante no contacto com os pais, caso fosse essencial, e na realização das tarefas que viessem a ser realizadas.

O meu dia de alimentação saudável

Ao pequeno almoço fizemos um copo de leite e um pão com manteiga para podermos ter energia para começar o dia, a minha mãe ajudou-me a aquecer o leite e a barrar a manteiga.

No lanche da manhã comi um iogurte com frutas porque tinha tomado o pequeno-almoço cedo e já estava com fome quem me ajudou foi a minha irmã, ela cortou a fruta e eu meti-a no iogurte.

Ao meio-dia eu e a minha mãe decidimos fazer arroz de feijão preto com carne branca, para deixar o prato mais colorido fizemos também uma salada.

A tarde decidi comer pãozinho com queijo e fiambre e bebi um iogurte, mas como ainda estava com fome decidi comer uma maçã, foi o meu pai que me ajudou a preparar esta refeição.

Ao jantar como não estava com muita fome comi uma sopinha quentinha que a minha mãe tinha feito.

Beatriz

Figuras 20 – Texto descritivo.

2.3. *O menino que não gostava de sopa*

Segundo Lopes Rutherford, Cruz Mathur e Quinn (2011, p.124), os alunos podem ficar mais eficazes e produtivos enquanto elementos de um grupo, se já tiverem conhecidas as competências essenciais para trabalhar em conjunto. Nas palavras deste autor,

As comunidades de aprendizagem cooperativa permitem que os alunos percebam que pertencem ao grupo e que têm uma contribuição única para o sucesso do mesmo. Estas comunidades mostram também aos alunos que aqueles que são diferentes deles pertencem ao mesmo grupo e têm contribuições únicas a dar.

Inicialmente, esta atividade (“O menino que não gostava de sopa”) foi planificada para ser realizada em sala de aula, dividindo a turma em vários grupos para a realização da peça de teatro, de

forma a que as crianças pudessem trabalhar cooperativamente, melhorando as suas competências sociais e que pudessem também lembrar e colocar em prática todos os seus conhecimentos sobre as características e benefícios dos legumes (“Conheço os legumes?”) (ver anexos 23 a 25)

Dadas as circunstâncias em que me encontrava, foi necessário alterá-la de forma a que pudesse ser realizada em casa juntamente com os vários elementos da família, já que estas se encontravam em isolamento social. Assim sendo, entendeu-se que as crianças precisavam de manter um estilo de vida saudável, ao nível da alimentação, mas também ao nível da vivência em sociedade, ainda mais, porque passavam praticamente 24h por dia com alguns dos seus familiares.

Na atividade anterior, não obtive muitas respostas por partes dos alunos e das suas famílias, devido ao facto de estes ainda possuírem algumas dificuldades com as novas tecnologias e também por não possuírem os meios necessários. Com as aulas presenciais anuladas até pelo menos ao final do ano letivo, foi necessário criar uma plataforma para que todas as crianças pudessem continuar a ter acesso ao ensino nas suas casas. O agrupamento de escolas decidiu utilizar uma plataforma mais direcionada para o ensino de forma a que se pudesse trabalhar melhor com os alunos, nomeadamente o “Google Classroom”. Nesta plataforma todos os pais podiam ter acesso às fichas e atividades disponibilizadas por nós e pela Professora Cooperante, conseguindo também tirar todas as suas dúvidas e colocar fotografias de tudo o que os alunos iam realizando. Todas as semanas era realizada uma reunião com os alunos e com os seus pais, de forma a que pudessemos manter o contacto entre todos e ajudar no que fosse necessário.

Para que tudo isto fosse possível, a Professora Cooperante contactou todos os pais explicando-lhes o que teriam de fazer para acederem à plataforma e esclareceu todas as dúvidas existentes. No entanto, existiam famílias que não tinham computadores em casa, e para isso o agrupamento de escola disponibilizou computadores para que existisse igualdade entre todos os alunos. Assim, a atividade foi disponibilizada com um prazo de entrega de duas semanas para que não interferisse nas fichas/atividades que a Professora Cooperante foi realizando com a turma e para que não sobrecarregássemos os Encarregados de Educação que, naquele momento, mais que nunca, seriam essenciais na aprendizagem dos seus filhos e tinham cada vez mais encargos.

Esta atividade esteve dividida em diversos momentos que se complementaram. Inicialmente, as crianças realizaram a leitura da história “O Menino que não gostava de sopa”, de Cidália Fernandes. Esta obra retrata a história de um menino, chamado João, que, com apenas dois anos de idade, já sabia dizer não, nomeadamente no que diz respeito a comer a sopa. Mas, como a mãe era muito persistente

nunca desistiu de tentar. Quando o menino finalmente olhou para a sopa, todos os legumes que esta continha começaram a falar com ele, explicando algumas das suas características e benefícios.

Depois da leitura da história, as crianças realizaram uma ficha de compreensão do texto, não só para desenvolverem as suas capacidades a este nível, mas também para sistematizarem a informação presente na história. Ainda nesta ficha, existiam algumas questões de gramática de forma a consolidar e sistematizar os conteúdos já explorados, uma vez que as crianças se encontravam em casa e não podiam avançar com os próximos conteúdos presentes no programa.

Já com a ficha realizada, foi proposto aos alunos um desafio onde estes realizaram uma peça de teatro, juntamente com um ou mais dos seus familiares. O teatro consistiu na realização de um diálogo entre vários legumes sobre as suas características e benefícios. As crianças e os familiares tiveram que trabalhar em grupo, de forma colaborativa e ainda lembrarem-se quais as características e benefícios dos legumes retratados na história, lida anteriormente, de forma a elaborarem falas coerentes e que correspondessem à verdade acerca dos alimentos. Caso alguma criança achasse necessário acrescentar mais características que não estivessem presentes na história, poderia recorrer a pesquisas na Internet. Também aqui esperou-se que este trabalho fosse mediado por um familiar e que pudesse ajudar na concretização da tarefa.

Com as falas já devidamente elaboradas, as crianças passaram à construção dos fantoches, de forma a que mais tarde pudessem fazer uma pequena apresentação, filmando-a e enviando-a para as professoras, com o objetivo de se poder verificar o trabalho realizado em casa e ainda partilhar com a restante turma. No início, comecei por obter poucos resultados, e mesmo aqueles que iam colocando a atividade, apenas enviavam fotografias das fichas e não os vídeos com as peças de teatro. Então, achei por bem, dizer aos alunos que estavam a trabalhar muito bem e para continuarem assim, não se esquecendo que ainda tinham etapas da atividade por realizar. Era fundamental lembrá-los do quanto era importante o que eles estavam a fazer e que lhes dava valor por isso.

Em relação às fichas, notou-se plenamente que as crianças perceberam a mensagem transmitida pelo texto, “O menino que não gostava de sopa”, concordando que a mãe teve uma atitude correta quando o menino se recusou a comer a sopa, ou seja, quando as crianças se recusam a comer algum alimento que não gostam, não devemos desistir, mas sim encontrar estratégias de forma a incentivar as crianças.

Os quatro meninos que ainda estavam a consolidar alguns conteúdos do 1.º Ciclo tiveram algumas dificuldades na realização da ficha de compreensão e de gramática. O facto de eles já terem trabalhado

estes conteúdos não significava que não precisassem de ter algumas modificações nos exercícios. Mesmo assim, dois alunos tentaram realizar a ficha, de forma a poderem participar na atividade. Numa atividade seguinte, tivemos em atenção a adaptação das atividades para estes alunos, para que pudessem participar de igual forma aos restantes elementos da turma.

Na parte da gramática, decidi colocar conteúdos que a Professora Cooperante já tinha lecionado, uma vez que as crianças se encontravam em casa e que neste momento era essencial que as ajudasse a sintetizar todo o conhecimento que já adquiriram, de forma a perceberem que ia ser importante para eles futuramente. Todas as crianças conseguiram realizar a ficha sem grandes dificuldades e notou-se que, apesar de estas se encontrarem em casa, trabalharam e mostraram interesse e empenho na realização do que foi pedido.

Por fim, os alunos realizaram a peça de teatro com os seus familiares, o que demonstrou que estes passaram tempo em conjunto, que trabalharam em grupo e consecutivamente tiveram de partilhar ideias e opiniões (Figuras 21 e 22). Inicialmente, escreveram as falas dos legumes num papel. Ao ler as mesmas, foi notório que utilizaram legumes que não estavam no texto e que pesquisaram sobre as suas características de forma a que pudessem falar um pouco mais sobre eles. Isto demonstrou interesse e empenho por parte das crianças e dos seus familiares que trabalharam cooperativamente.

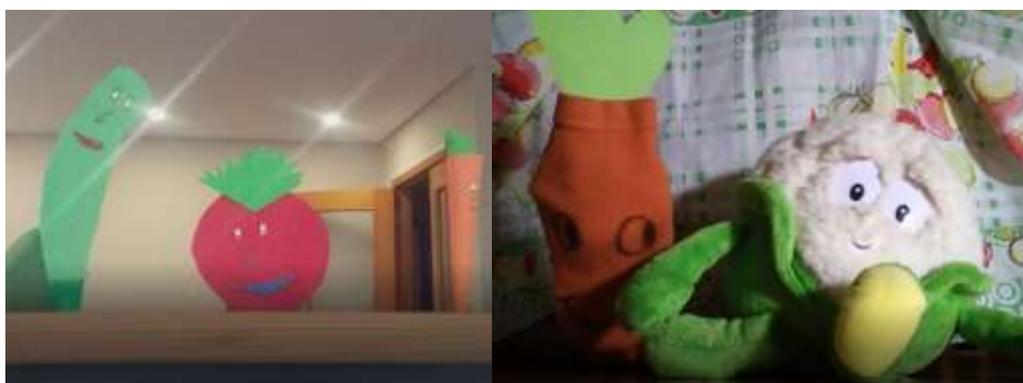


Figura 21 e 22 – Peças de teatro.

Com as falas já construídas, os alunos passaram à realização dos fantoches e da peça de teatro. Para os fantoches alguns alunos utilizaram peluches que tinham em casa, mas a maior parte construiu-os com os seus familiares com os materiais que tinham à sua disponibilidade, reciclando e aproveitando materiais que sobraram de trabalhos anteriores.

Em suma, as crianças e as suas famílias mostraram empenho e dedicação no que lhes foi proposto. É essencial referir que trabalharam em grupo, de forma cooperativa para que atingissem os

seus objetivos, nomeadamente, a peça de teatro. Apesar de não conseguir ver como estes delinearam as ideias e se aceitaram bem as opiniões uns dos outros, consegui compreender que trabalharam em equipa, e que por isso desenvolveram diversas competências sociais.

2.4. *Ser saudável em família*

A atividade foi dividida em diversos momentos que se complementaram, tendo como foco principal a exploração de mensagens acerca da importância da cooperação, de mantermos um estilo de vida saudável (questão geradora “Como ser saudável em família?”), mas também que as crianças colocassem em prática as aprendizagens realizadas com o visionamento dos vídeos (ver anexos 26 e 27). Deste modo, interessa referir que, de acordo com Acher e Coie (1990, citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011, p.27), a interação positiva com os pares promove um progresso cognitivo e emocional, o aumento de competências interpessoais, a estabilidade, as atitudes e as competências sociais, sendo que, por isso, a aptidão de iniciar e manter relações e interações positivas na infância é percecionada como um aspeto fundamental do desenvolvimento. Assim, de acordo com Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2011, p.33) o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares. Assim, as experiências de socialização vivenciadas neste contexto específico fornecem índices interpretativos do significado de acontecimentos sociais.

Com a realização desta atividade pretendia que as crianças percebessem as vantagens do trabalho em equipa e que ao trabalharem em grupo pudessem atingir os seus objetivos e desenvolverem competências sociais essenciais.

Inicialmente, as crianças visualizaram dois vídeos, onde num deles perceberam qual a importância de sermos saudáveis e no outro compreenderam a importância da cooperação. Os vídeos foram enviados em momentos distintos, uma vez que retratavam temas diferenciados. Todos os alunos realizaram a atividade, o que demonstra que estes estavam cada vez mais recetivos ao ensino a distância e principalmente às atividades. Neste sentido, também era notório que os pais os auxiliavam no que era preciso para que estes tivessem acesso a todas as atividades que eram disponibilizadas na internet, de forma a que as conseguissem realizar.

No que diz respeito à visualização e interpretação dos vídeos disponibilizados, os alunos demonstraram as suas capacidades de reflexão e, acima de tudo, os seus conhecimentos em relação aos temas, o que me fez chegar à conclusão que estes sabiam a importância de trabalharem em grupo

para atingirem os objetivos.

Após a visualização de cada um dos vídeos, as crianças escreveram um texto onde explicaram o que entenderam através das mensagens veiculadas pelo conteúdo dos vídeos e falaram também das suas experiências relativamente às mensagens dos vídeos. Os textos escritos estavam bem explícitos sobre os temas. Os textos permitiram que os alunos dessem a sua opinião, de forma a que sentissem que esta é importante e que lhes damos valor. Como era uma turma de 2.º ano de escolaridade, pude afirmar que, na maioria, os textos estavam coerentes e que respeitavam os sinais de pontuação. Alguns alunos apenas realizaram um resumo sobre os vídeos, enquanto outros acabaram por fazer também uma reflexão crítica, de forma a que as suas reflexões ficassem devidamente enquadradas nos temas. Com a leitura dos textos pude, mais uma vez, confirmar que as crianças tinham a noção da importância da cooperação durante o trabalho em grupo e que juntos são mais fortes que sozinhos, ou seja, podem juntar todas as potencialidades uns dos outros para atingirem com mais facilidade os objetivos pretendidos (Figura 23).

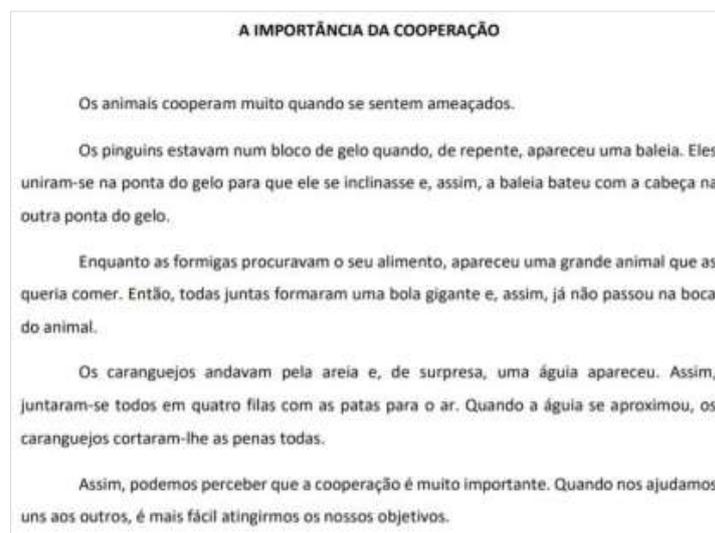


Figura 23 – Texto acerca da cooperação.

De seguida, colocou-se um desafio às crianças, onde estas tinham que dedicar um momento do seu dia à atividade física, com a companhia dos seus familiares, trabalhando cooperativamente para atingirem os mesmos objetivos. Num primeiro momento, tinham de planificar a aula, decidindo em conjunto com os seus familiares quais os exercícios que pretendiam realizar ao longo da mesma, partilhando ideias e opiniões. Num segundo e último momento, toda a família devia realizar a aula, cooperando uns com os outros e fotografando os vários momentos desta. Assim, esperava-se contribuir para que toda a família pudesse manter-se unida, forte e saudável.

No que diz respeito à planificação, nem todos a enviaram, o que me percebeu que alguns deles podiam não a ter feito, mas acreditei que para realizarem a aula, em algum momento, tiveram que pensar no que iriam fazer. Os alunos que realizaram a planificação demonstraram ter conhecimento sobre as diversas fases de uma aula de educação física, nomeadamente, o aquecimento e o relaxamento e o quão estes momentos são importantes para que não haja lesões musculares. Alguns alunos, como era pretendido, realizaram a aula em conjunto com os seus familiares e, em alguns casos, com amigos, o que demonstrou que trabalharam em conjunto/grupo para atingirem os mesmos objetivos e que entenderam perfeitamente as intenções de toda a atividade.

Nos alunos em que os vídeos e/ou fotografias não demonstraram a realização da aula em grupo, foi na mesma perceptível que tiveram sempre a presença de alguém para os auxiliar nas gravações, o que demonstrou que, em algum momento, tenham trabalhado em conjunto para que a aula de educação física fosse realizada.

A participação dos familiares em todos os processos relacionados com as atividades escolares no contexto familiar fez com que o envolvimento das crianças fosse ainda maior, até porque se os pais demonstrarem interesse pela atividade as crianças também acabam por perceber que estas são importantes e acabam por seguir os exemplos das suas referências.

As aulas de educação física “Estudo em Casa”, as atividades que o professor de educação física disponibilizava na plataforma “Google Classroom” e as minhas atividades fizeram com as crianças praticassem exercício físico com regularidade e assim pudessem fazer disso uma rotina e um hábito, reforçando a importância do exercício físico para o bem-estar físico e emocional e acima de tudo fez com que as crianças praticassem exercício diariamente.

Alguns alunos, em vez de tirarem fotografias a toda a aula decidiram filmar, o que demonstrou interesse por parte das crianças, criatividade e motivação. Durante os vídeos as crianças explicavam o que iam fazendo, de forma a que se quiséssemos fazer os mesmos exercícios que eles, fosse mais fácil, ou seja, imaginaram que desempenhavam a função de um “personal trainer” e explicavam todos os passos para que os seus familiares os pudessem acompanhar em todo o processo.

Em suma, tudo isto deu-lhes um sentido de responsabilidade e mostrou-lhes que são capazes de criarem os seus próprios exercícios, pois basta terem vontade para conseguirem atingir os seus objetivos, e que em grupo os atingem mais rápido, havendo um maior leque de ideias e, acima de tudo, de partilha de experiências e vivências.

2.5. *Conhecimento gera conhecimento*

Esta atividade foi dividida em dois momentos distintos que possuíam os mesmos objetivos, surgindo da necessidade de perceber se existiu alguma evolução desde o questionário inicial (questão geradora “Terei adquirido novas aprendizagens?”), feito apenas aos alunos em sala de aula, após a implementação de várias atividades que tinham o intuito de desenvolver competências sociais e fomentar o trabalho em grupo (ver anexos 28 a 30). Assim, Cunha e Monteiro (2018, p.165), afirmam que a principal intenção da avaliação é identificar em que medida todos os objetivos foram atingidos, mas também ponderar a possibilidade de se ter que propor ajustes ou mudanças, sempre na lógica de que “Conhecimento gera conhecimento”.

Jones (2001, citado por Cunha & Monteiro, 2018, p.165), estabeleceu seis fases para o processo de avaliação: avaliar as necessidades; estabelecer objetivos; definir os elementos a avaliar; recolher dados; atribuir significado aos resultados e divulgar os resultados encontrados. Doutra forma, Ortega e Del Rey (2006, citados por Cunha & Monteiro, 2018, p.165), referem que avaliar implica também ponderar as dificuldades encontradas durante o processo para se poder propor melhorias, assim como a análise das perceções de todos os envolvidos devem também ser incluídas, ou seja, de toda a comunidade educativa.

Com esta atividade tinha como principal objetivo perceber se houve evolução nas crianças através das temáticas abordadas, nomeadamente, ao nível das competências sociais. Assim, pretendia saber se as crianças adquiriram bem a noção do que é ser um bom amigo, mas também tentar perceber se estas evoluíram nos seus comportamentos, de forma a que pudessem trabalhar em grupo de forma cooperativa.

A atividade foi dividida em dois grandes momentos. Inicialmente as crianças em conjunto com os seus familiares responderam a um questionário em que se autoanalisaram em relação aos estilos de vida saudável e em relação aos seus comportamentos sociais. O questionário foi explicado aos alunos por videoconferência, de forma a esclarecer como podiam proceder ao preenchimento do mesmo, sendo ainda explicado que este era completamente anónimo, pelo que não seria possível identificar quem respondeu ao inquérito. Desta forma, tentei que estes fossem sinceros nas suas respostas, não ficando com receio de serem julgados.

Para a realização do questionário era pretendido que as crianças respondessem ao mesmo em conjunto com os seus familiares. Como nos encontrávamos em confinamento social, o questionário foi realizado numa plataforma digital, de forma a que todas as crianças conseguissem ter acesso ao mesmo.

Como algumas crianças e os seus familiares não estavam habituados a trabalhar com esta plataforma acabaram por se deparar com algumas dificuldades em submeter o questionário e responderam duas vezes sem se aperceberem, sendo que alguns pais em vez de responderem ao questionário em conjunto com os seus filhos, responderam também individualmente. Isto tudo fez com que obtivesse mais respostas do que seria expectável, em face do número de alunos.

Com tudo isto, tornou-se ainda possível realizar uma análise às 28 respostas obtidas. Todas as perguntas do questionário foram delineadas para os comportamentos sociais das crianças em casa, até porque, naquele momento, as crianças encontravam-se confinadas em casa com as suas famílias. Através das respostas obtidas consegui entender que 26 das crianças e dos seus familiares consideravam que quando existisse algum problema no seio familiar estes tinham por hábito conversar em conjunto para que pudessem encontrar soluções. Já quando era preciso tomar alguma decisão 23 dos inquiridos consideraram que é ouvida a opinião de todos os elementos da família, o que demonstrou que os restantes acabavam por não participar nas decisões familiares.

Em relação à resolução dos conflitos, à partilha de materiais e ao hábito de agradecer uns aos outros, mais de 90% dos inquiridos responderam de forma positiva às questões colocadas, o que demonstrou que estes adquiriram saberes e atitudes essenciais para que fossem cidadãos solidários e cooperativos. Apenas houve uma pergunta que dividiu as respostas, ou seja, quando existia alguma atitude de outra pessoa que estes não gostavam, acabavam por na maioria criticar de forma pouco amistosa, mesmo que fosse só as vezes, mas acabavam mesmo por o fazer.

No geral, pude considerar que as respostas dos alunos e das suas famílias foram positivas, pois demonstraram que no seio familiar viviam em harmonia uns com os outros, respeitando-se mutuamente e, acima de tudo, partilhavam opiniões, saberes e materiais, de forma a que conseguissem atingir os seus objetivos (Figura 24).

Na segunda parte desta atividade realizei um vídeo alusivo aos dois temas, apresentando às crianças o que era pretendido e exemplificando o que elas tinham de fazer. O vídeo foi feito de forma a que este desafio fosse apresentado de uma maneira divertida e apelativa. Quando publiquei o vídeo, algumas crianças referiram que o adoraram, o que demonstrou que estas estiveram atentas ao mesmo e que perceberam a mensagem que era pretendida explorar.

Assim, pretendi que os alunos apresentassem à turma o que para eles era ser um bom amigo. Apenas dois alunos não realizaram este desafio, e todos aqueles que o realizaram demonstraram trabalhos bastante originais, sendo criativos e autodidatas. Poucas destas crianças não realizaram o

trabalho na sua globalidade e falaram apenas de um dos temas. Com os cartazes e os vídeos obtidos consegui perceber que as crianças, ao longo desta intervenção, evoluíram bastante e que neste momento tiveram atitudes positivas ao nível das competências sociais.

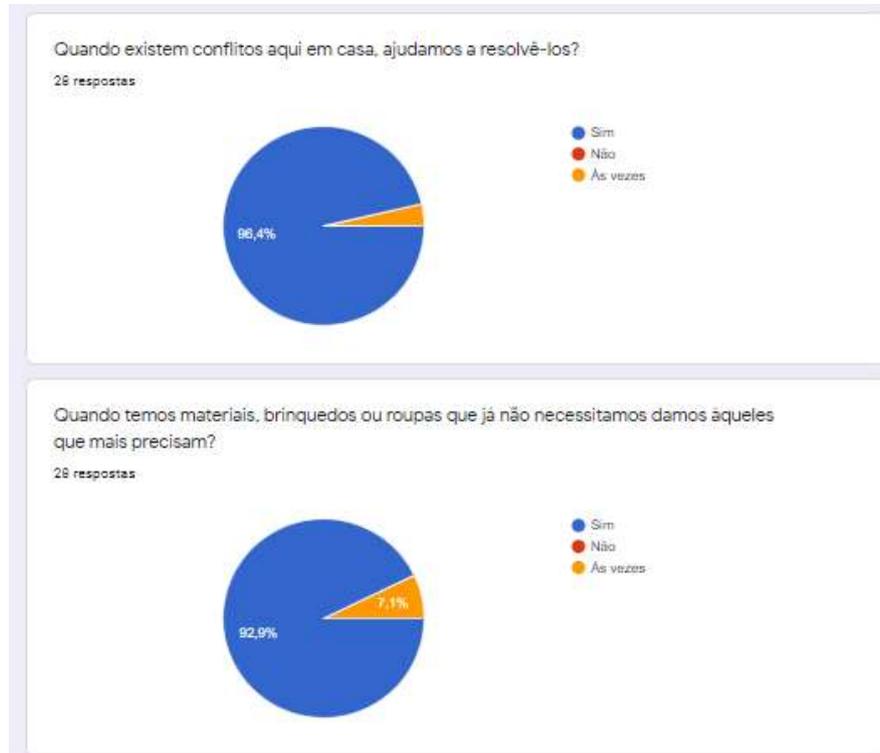
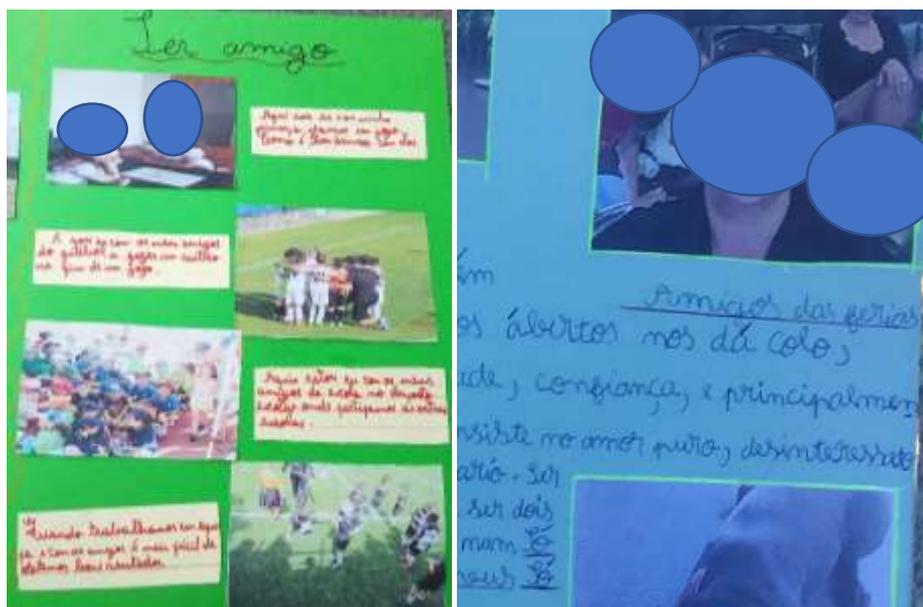


Figura 24 – Respostas ao questionário.

As crianças enviaram vídeos e/ou cartazes com várias frases alusivas aos temas, onde percebi tudo o que elas aprenderam, contudo, esqueceram-se de dar conselhos sobre os temas e de referir quais as mudanças que as atividades trouxeram para as suas vidas. Mesmo assim, pude considerar que o que as crianças referiram foi de encontro ao que elas achavam fundamental para que as pessoas fossem bons amigos (Figuras 25 e 26). Em contrapartida alguns alunos colocaram fotos deles mesmos onde demonstraram que são bons amigos. Em suma, o principal objetivo desta atividade foi alcançado, pois consegui obter por parte das crianças atitudes e saberes necessários que me fizeram comprovar que estas evoluíram ao longo do tempo, ou seja, que no fim apresentavam índices relevantes de trabalho e colaboração de uma forma harmoniosa, que eram capazes de trabalhar em grupo para atingirem os mesmos objetivos. O facto de as crianças possuírem saberes necessários sobre este tema é fundamental para que estas os coloquem em prática. Daqui em diante, é necessário que estas sejam desafiadas para trabalharem em grupo, com diferentes lógicas e objetivos, para que continuem com as boas práticas.



Figuras 25 e 26 – Cartazes realizados pelas crianças.

3. Síntese Reflexiva: promoção de competências de interação social

Depois de descritos e analisados os contributos da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais nas crianças, selecionando de forma criteriosa, algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PES, em dois contextos distintos de educação básica, torna-se agora essencial realizar uma síntese reflexiva sobre os resultados obtidos que aglutinam o trabalho desenvolvido.

No que diz respeito à identificação das concepções prévias, como um dos objetivos iniciais do trabalho, em ambos os contextos, pode-se dizer que foi sempre possível identificar as concepções prévias das crianças, de forma a que conseguisse perceber em que patamar elas estavam. Esta recolha das concepções possibilitou criar atividades adequadas às crianças, partindo do que já sabiam e otimizando as suas aprendizagens ao nível das competências sociais. Quando se criaram regras na sala do Pré-escolar, foi de fácil entendimento que as crianças tinham a exata perceção de como se deviam comportar no sentido de promover um ambiente de empatia e, por isso, contrário à proliferação de conflitos entre as crianças, mas que na realidade nenhuma delas seguia e colocava em prática o que achava correto. O mesmo se aplicava, no 1.º Ciclo, nas respostas obtidas através do questionário.

Com o desenrolar das atividades, e com o consecutivo trabalho em grupo, as crianças foram desenvolvendo competências essenciais para que sempre que existisse algum conflito estas o conseguissem resolver sem a necessidade da intervenção de um adulto, ou seja, que tivessem as ferramentas necessárias para conseguirem ultrapassar os obstáculos que personalidades e opiniões diferentes podem causar. Com o tempo, as crianças habituaram-se a trabalhar em grupo, ouvindo a

opinião dos seus colegas e aproveitando todas as ideias para que fosse possível realizarem um trabalho de forma a que todos conseguissem atingir os objetivos pretendidos. Foi então notório que se o trabalho em grupo for trabalhado de forma constante, as crianças adquirem competências sociais fundamentais para que consigam viver em sociedade sem que haja conflitos constantes. As crianças acabaram também por serem elas a planificarem atividades em grupo, pois queriam trabalhar com os seus colegas, de forma a conseguirem partilhar experiências e vivências.

Com as ferramentas que as crianças adquiriram para resolverem os conflitos que iam existindo, como por exemplo, trabalharem de forma cooperativa, ouvindo a opinião uns dos outros e resolvendo conflitos, sem ser necessária a intervenção de um adulto, foi notório que o ambiente educativo ganhou outro ânimo, ou seja, tornou-se um ambiente educativo de qualidade propício a aprendizagens significativas.

Durante todo este processo, olhando para o comportamento das crianças sempre que eram repreendidas por algum comportamento inadequado, e estudando alguns teóricos que referem a importância do reforço social positivo na mudança dos comportamentos inadequados socialmente, para além de realizar atividades que promoveram o trabalho colaborativo, foram realizadas atividades que valorizaram todos os comportamentos positivos que as crianças tiveram entre elas. Com o desenrolar destas atividades, as crianças sempre que tinham um ato de bondade eram elogiadas. Sempre que recebiam um elogio, e viam que lhes era dado valor por estas atitudes, as crianças ficavam felicíssimas e orgulhosas de si mesmas.

Assim, com o tempo as crianças acabaram por mostrar constantemente atos de bondade, não só entre si, mas também com os diversos intervenientes do ambiente educativo, e tinham orgulho em partilhar esses atos de bondade. A educadora cooperante ao ver o quanto as crianças ficavam orgulhosas de si mesmas, por serem ouvidas sempre que tinham um ato de bondade, e por demonstrarem, cada vez mais, a necessidade de ter atitudes bondosas, decidiu dar continuidade a uma das atividades, nomeadamente, a árvore da bondade. Com a atenção das crianças focadas para os atos de bondade, os eventuais conflitos passaram cada vez mais a serem episódios residuais, sendo que as resoluções dos mesmos também assumiam formas negociadas, cordiais e relativamente pacíficas. Mostraram ainda, cada vez mais, uma enorme vontade de trabalharem em grupo, de forma a que pudessem ter boas atitudes para com os seus colegas.

Uma ferramenta utilizada ao longo do processo e que se tornou fundamental para registar a mudança de comportamento das crianças foi o diário de bordo, uma ferramenta utilizada no Modelo

Curricular: Movimento da Escola Moderna (no contexto da Educação Pré-Escolar). O diário encontrava-se dividido em três partes distintas: o “gostei”, o “não gostei” e “o que quero fazer”. As crianças diariamente escreviam no diário. Nas primeiras semanas as crianças escreviam constantemente atitudes que não gostavam da parte dos seus colegas. Com o passar do tempo a parte do “não gostei” deixou de ter tanta aderência. As crianças, como cada vez mais iam tendo atos de bondade com os seus colegas, queriam escrever mais no “gostei”. Assim, foi perceptível que, ao longo do tempo, e ao longo de todas as atividades desenvolvidas, as crianças foram criando menos conflitos, adquirindo ferramentas necessárias para trabalharem em grupo. Com as páginas do que as crianças queriam fazer, estas, imensas vezes, demonstraram a vontade que tinham em acabar os seus trabalhos em conjunto, sendo possível presenciar a enorme vontade destas de partilharem experiências. Com tudo isto, tornou-se perceptível a importância do diário no MEM, mas também na avaliação de todo o trabalho desenvolvido.

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as atividades realizadas em casa, as crianças trabalharam cooperativamente com os seus familiares de forma a partilharem experiências e vivências significativas, ouvindo a opinião uns dos outros e acima de tudo a saberem aceita-las. Com o passar do tempo, as crianças habituaram-se a trabalhar com as suas famílias, em grupo, e já partia delas realizarem algumas tarefas de forma cooperativa. Assim, as crianças adquiriram competências sociais essenciais para viverem em comunidade de forma participativa e harmoniosa.

Em suma, esta experiência possibilitou-me averiguar o impacto de todo o trabalho desenvolvido na promoção das competências sociais recorrendo à resolução de conflitos, ao trabalho em grupo e ao reforço social positivo. Os objetivos pretendidos e delineados em função dos contextos foram alcançados.

CAPÍTULO V-
Considerações Finais



APRESENTAÇÃO

No último e quinto capítulo do presente relatório são realizadas considerações finais sobre todo processo de investigação realizado, e, por inerência, faz-se também alusão à intervenção pedagógica que lhe deu suporte. As considerações finais encontram-se estruturadas em diversos tópicos. Inicialmente é abordado o envolvimento das famílias e a importância das mesmas ao longo de todas as intervenções, bem como da prestação e empenho dos alunos. De seguida, apresenta-se o impacto do COVID-19 na implementação do projeto (relativo à PES no 1.º Ciclo), bem como do ensino a distância. Posteriormente dedica-se a reflexão ao impacto de toda a intervenção, e a investigação em particular, na aprendizagem dos alunos, bem como a relação mantida com estes e como esta se tornou favorável para todo o desenrolar do projeto.

Depois faz-se algumas considerações sobre as relações com a professora e a educadora cooperantes e as suas respetivas vantagens no decorrer de toda a PES. Por fim, concretiza-se uma reflexão em torno do meu desenvolvimento profissional e curricular, enquanto futura docente que se encontra organizada em alguns subtópicos, de acordo com os pressupostos do instrumento de avaliação da prática profissional de Alonso e Silva (2011): Competências de Investigação e Reflexão; Competências Curriculares e Pedagógicas; Atitudes/ Posturas Profissionais; Participação na Comunidade Escolar e Educativa.

1. Envolvimento com as famílias

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada I (PES), começou a ser notório que as crianças sentiam a necessidade de envolver as famílias durante as diversas atividades que iam sendo realizadas. Visto este interesse, decidi então integrar as famílias na realização das atividades sempre que possível. Deste modo, Sarmiento e Freire (2011, p.8) referem que quando os pais têm uma participação ativa e refletida e um envolvimento nas atividades da escola, faz com que estes adquiram um maior conhecimento sobre os seus papéis e das suas capacidades, proporcionando-lhes assim uma maior influência para que possam participar no processo de desenvolvimento e de escolarização dos seus educandos. “Ora, a relação escola-pais, aparentemente mais fortalecida, faz prevalecer a ideia de que a escola possibilita a existência de uma participação efectiva e activa dos pais em actividades educativas” (Sarmiento & Freire, 2011, p.2).

As famílias, ao estarem sempre por dentro de tudo o que se realizava e ao terem um papel ativo na aprendizagem dos seus educandos, começaram a cooperar e a contribuir sempre que necessário

para as atividades. As crianças ao se aperceberem que as suas famílias estavam a contribuir e que tinham também muito que lhes ensinar mostraram-se empenhadas em tudo o que se estavam a realizar e assim conseguiram construir aprendizagens significativas.

Foi também, nestes princípios que me baseei durante a intervenção no ensino à distância. Já que os pais passavam bastante tempo com os seus filhos e que, por motivo do confinamento social, estes é que estavam a apoiar as crianças na realização de todas as atividades da escola, pensei em criar atividades em que os pais e os seus educandos tivessem de trabalhar cooperativamente e até inserirem os seus filhos em algumas rotinas diárias. Esta estratégia, tal como referem Sarmiento e Freire (2011) evidenciou-se como fundamental para que os pais adquirissem um maior conhecimento sobre os seus papéis e capacidades no processo de aprendizagem dos seus filhos.

É de realçar que todos os pais se mostraram interessados nas atividades que foram propostas, não se poupando a esforços na sua participação, pois todas exigiam um envolvimento ativo por parte dos mesmos, promovendo momentos de cooperação, de ajuda mútua e de transferência/mobilização dos seus conhecimentos com os seus filhos.

Em suma, com todas as evidências das atividades que fui recebendo apercebi-me que os pais participaram em tudo o que fui pedindo, o que fez com que os alunos estivessem mais empenhados em tudo o que realizaram e que adquirissem aprendizagens significativas, de forma a que estas aprendizagens se tornassem numa mais-valia para o seu quotidiano, para a sua interação e integração social, tornando-os em cidadãos, membros ativos e críticos, da sua comunidade de pertença mais próxima ou mais alargada. Com este tipo de trabalho, considera-se que os alunos ganharam uma consciência crítica que deve ser desenvolvida ao longo do seu processo educativo e que tenha repercussões em todas as áreas da sua vida, tanto pessoal como profissional, como em espaços de lazer, de cultura ou intervenção social.

2. Impacto do Covid-19 na implementação do projeto

Devido à pandemia provocada pelo Covid-19, durante o estágio no 1.º Ciclo, tornou-se essencial terminar com as aulas presenciais e desenvolver aulas online recorrendo às novas tecnologias. Assim, com a modalidade de ensino a distância tive de alterar algumas planificações já elaboradas de forma a que as crianças as pudessem realizar em casa. Assim, de acordo com reflexões sobre o Ensino a

Distância, promovidas no site da DGE⁴, entende-se que esta modalidade de ensino surge “como uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, alicerçada na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (DGE, 2020).

Sarmiento (2020, citada por Abreu, 2020) refere que com o ensino a distância é ainda mais importante que os pais ajudem a encontrar o tempo certo e defende que as crianças têm de ser ouvidas, ou seja, que o ensino não pode ser unidirecional.

Para esta docente, este é o momento de se trabalhar muito as questões da cidadania, de estar atento ao que se está a passar no mundo, como é que cada um está organizado e está a mudar outros. Há muitos aspetos, como a educação alimentar, a educação ambiental, ou seja, que se poderiam trabalhar neste processo escolar televisivo e digital. O conhecimento do mundo, a questão da cidadania, e que passa naturalmente por aprendizagens também disciplinares. (Sarmiento, 2020, citada por Abreu, 2020)

O Covid-19 trouxe algumas mudanças inesperadas na implementação do projeto, nomeadamente na implementação de atividades em que as crianças pudessem trabalhar de forma colaborativa umas com as outras, mas também veio trazer algumas mudanças na aprendizagem das crianças e na forma como os conteúdos programáticos foram trabalhados e assimilados pelas mesmas. E estes aspetos não foram necessariamente só considerados como negativos ou prejudiciais. De facto, algumas atividades que foram pensadas antes de tudo isto acontecer, tiveram que ser alteradas de forma a que os alunos as pudessem realizar em casa. As novas atividades planificadas foram idealizadas com o intuito de promover a cooperação, a entreajuda, uma prática regular de exercício físico e uma alimentação saudável, naquele momento de confinamento e de mobilização social contra o avanço da pandemia.

Ao nível da implementação do meu projeto, houve aspetos positivos e negativos que são fundamentais de realçar. O facto de as crianças ficarem confinadas em casa com os seus familiares tornou ainda mais essencial criar atividades que as fizessem trabalhar em grupo de forma cooperativa, pois era essencial que estas passassem tempo de qualidade com os seus familiares.

Em casa, 24h em cima de 24h, com as mesmas pessoas pode fazer com que existam ainda mais conflitos e, por isso, tornou-se fundamental trabalhar esta temática. Assim, de forma a prevenir certos conflitos, promovendo um espírito de entreajuda e bem-estar, criei atividades em que as crianças passassem tempos divertidos e cooperativos com as suas famílias.

⁴ “ Ensino à distância”, texto da responsabilidade da Direção Geral da Saúde, consultado no seguinte URL «<https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia>»

Em relação ao Ensino a Distância, inicialmente as crianças e os seus familiares não estavam muito confortáveis com a utilização dos meios digitais, o que não facilitou tanto a intervenção da Professora Cooperante como a minha. Por isso, com um esforço redobrado, foi necessário explicar a todos os pais como trabalhar com a plataforma digital para que nenhum aluno saísse prejudicado.

Depois de todos estes problemas resolvidos o ensino à distância foi tendo uma crescente melhoria. Ao longo do tempo foi necessário aumentar as sessões síncronas, de forma a que as crianças sentissem uma presença mais regular da Professora Cooperante e para que também pudessem esclarecer todas as suas dúvidas.

Com todo este tempo de ensino a distância fiquei com a percepção que é possível trabalhar com as crianças desta forma, mas que nada se equipara ao ensino presencial. Não consegui, por vezes, dar o apoio que às crianças que precisavam. Também pressenti que quando se explica algo de forma presencial a atenção dos alunos está menos comprometida e até mesmo estes mostram-se mais interessados.

Apesar destas dificuldades sentidas dei sempre o meu melhor, enfrentando todos os obstáculos de forma a que, na adversidade, retirasse o maior proveito possível, conseguindo assim adquirir competências fulcrais no domínio da docência, tanto ao nível de questões curriculares como pedagógicas, procurando manter as crianças interessadas nas sugestões de trabalho elaboradas e nas experiências de aprendizagens que daí resultaram.

Conseguí ainda perceber a importância que nós professoras temos para os alunos enquanto alicerces na sua aprendizagem e enquanto modelo a seguir, pois estes e os seus Encarregados de Educação fizeram questão de demonstrar imensas vezes o quanto é difícil educar os filhos e passar imensas horas em conjunto com estes, e que se não fossemos nós a realizar atividades em que estes pudessem passar tempo de qualidade juntos, estes não o conseguiriam ter feito.

Em suma, consegui contornar todas as adversidades que iam aparecendo, consegui manter uma relação de presença e afetividade com as crianças, o que fez com que estas não perdessem a motivação e foi-me possível estar presente em todos os momentos. Esta postura potencializou imenso a intervenção e a cooperação das crianças e das suas famílias em todos os momentos delineados nos processos de intervenção pedagógica, numa lógica de equipa de trabalho, onde os mesmos devem ser considerados como fazendo parte integrante, em conjunto com a professora cooperante e as estagiárias (onde me incluo).

3. Aprendizagem dos alunos e a relação com os mesmos

Torna-se agora essencial olhar para a aprendizagem dos alunos ao longo de todo este percurso. Depois de analisadas as características destes, antes de todo o processo de intervenção e investigação, é agora fulcral realizar uma análise da evolução dos comportamentos das crianças.

Os alunos são agora crianças capazes de olhar para si mesmos com uma atitude de orgulho, verem que são capazes de imensos atos de bondade que deixam os outros felizes pelas suas atitudes. Demonstraram imensas vezes que trabalharam em grupo sem criarem conflitos, pois outrora criavam situações disruptivas com muita facilidade. Conseguiram ainda, sempre que necessário, trabalhar sobre soluções ou compromissos quando existiam opiniões diversas sobre o caminho a seguir, mas, acima de tudo, quando não o conseguiam fazer, de forma autónoma, permitiam ser mediados e orientados por uma palavra conciliadora e racional, junto do educador/a ou professor/a.

Apesar destas evoluções, considera-se que este processo tem de ser contínuo, pois os professores e educadores nunca podem esquecer que o trabalho em grupo tem de ser sempre alimentado e potencializado, de forma a que as crianças mantenham e aprofundem esta competência ao longo das suas aprendizagens.

Durante toda a intervenção, criei com as crianças uma relação de afeto e compreensão que facilitou e potencializou o desenvolvimento da prática pedagógica. Uma boa relação implica sempre respeito por ambos os intervenientes e foi isso que tentei sempre demonstrar às crianças, no sentido em que sempre as respeitava, mas que isso exigia uma atitude mútua, ou seja, tinham também de me respeitar.

Os alunos são, no geral, crianças muito afetuosas e que gostam imenso de abraços e carinhos. Assim, tive a possibilidade de criar uma relação com estes de afetividade, o que fez que não perdessem o respeito por mim, enquanto docente na sala de aula. O facto de a Professora Cooperante lhes suscitar desde o início que eu e a minha colega de estágio estávamos na escola enquanto docentes fez com os alunos nos respeitassem como tal. Por vezes, tivemos que gerir o facto de algumas crianças quererem só a atenção para elas, mas com algumas estratégias de interação, com os tais processos de gestão de competências sociais, tudo se foi resolvendo da melhor forma.

Numa segunda fase, com o Ensino a Distância a relação de confiança que tinha com as crianças não mudou muito, mas o facto de não lhes conseguir dar um abraço ou ter até um carinho de proximidade física, tornou inicialmente as relações um pouco mais distantes. Mesmo assim, as crianças

iam muitas vezes referindo que estavam com saudades, o que demonstrou que elas criaram uma relação afetuosa connosco. Com o tempo e com as aulas síncronas, consegui manter uma relação de abertura e entendimento com as crianças, pois tive a possibilidade de conversar semanalmente com estas e dar-lhes o apoio necessário para a realização das atividades.

Em suma, posso dizer que o facto de existir uma relação de respeito e afetividade, também propiciou com que os alunos se empenhassem nas atividades propostas, fazendo com que os objetivos pretendidos com a intervenção fossem plenamente alcançados. Aprendi muito com as crianças, aprendi como intervir e reagir em diversos contextos, como as posso incentivar na concretização de algumas atividades e, acima de tudo, tornei-me numa profissional docente mais reflexiva, colaborativa e investigativa.

4. Relação com a Educadora e a Professora Cooperantes

Durante toda intervenção, criei uma boa relação com a Educadora e a Professora Cooperantes, o que me permitiu sentir mais à vontade para partilhar tudo o que ia sentindo, questionar acerca da opinião relativamente às atividades que planificava, sobre a prática pedagógica e sobre as aprendizagens das crianças e de que forma poderia fazer com que estas construíssem aprendizagens significativas.

Esta relação trouxe-me diversas aprendizagens, uma vez que, todos os dias, em forma de reflexão, conversei sobre a prática pedagógica, tendo sempre em mente encontrar estratégias que me ajudassem a melhorar e a superar as minhas dificuldades. Sempre que planeei alguma atividade, conversei com ambas, de forma a explicar-lhes o que pretendia fazer e os objetivos que queria alcançar. Estas foram sempre sinceras, ou seja, sempre que havia algo que pudesse melhorar diziam e ajudavam-me a perceber a melhor forma de o fazer.

O facto de poder observar uma Educadora e uma Professora com muitos anos de experiência enriqueceu-me enquanto futura profissional e trouxe-me um grande leque de aprendizagens. É fundamental realçar a importância de existir o auxílio de uma Educadora e de uma Professora num estágio. Deste modo, posso referir que, em síntese estas relações trouxeram-me imensas aprendizagens, ajudando-me a crescer enquanto futura profissional, aumentando o meu leque de conhecimentos, competências e atitudes sobre a prática pedagógica.

5. Desenvolvimento profissional e curricular

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) trouxe-me diversas vivências e aprendizagens

adquiridas, constituindo assim uma oportunidade para construir um leque de conhecimentos, competências e atitudes relativamente à prática docente que são fundamentais para que esteja bem preparada para exercer enquanto profissional docente.

A oportunidade de poder intervir num contexto de prática profissional possibilitou-me adquirir e desenvolver aptidões de resposta às situações ocorrentes, contactar com uma realidade desconhecida, utilizar procedimentos metodológicos da investigação-ação e, essencialmente, entender que todos os contextos de intervenção são diferentes, que nem todas as crianças são iguais e que assim não posso dar tudo como garantido.

Consegui assim, desenvolver habilidades de respostas às diversas situações do dia-a-dia numa sala de aula. Aprendi que apesar de todas as crianças estarem em níveis diferentes de aprendizagens no que é pretendido trabalhar, relembrar e reforçar é só uma forma de estas não se esquecerem e de sistematizarem o que aprenderam, ou seja, o processo de aprendizagem tem de ser contínuo e sistematizado.

Toda a intervenção ajudou-me, ainda, a entender que nunca posso dar tudo como garantido porque todos os contextos de intervenção são diferentes, cada criança tem a sua particularidade e, por isso, tenho sempre que adaptar a prática pedagógica ao contexto e ao grupo de crianças em que estou inserida. Foi ainda essencial perceber que quando implemento projetos, por vezes, não consigo chegar a todas as crianças da mesma forma, mas que não posso desistir e que consigo implementar novas estratégias, melhorando a prática pedagógica.

Aprendi que ter gosto e interesse nas atividades que realizo, ouvir e estar sempre atenta às necessidades de cada criança, é essencial para que estas se sintam valorizadas, para que tenham um papel ativo nas suas aprendizagens, conseguindo assim torná-las significativas.

A gestão do tempo foi uma das grandes dificuldades durante toda a experiência formativa, pois sempre que realizava uma planificação, estipulava o tempo que queria cumprir, criteriosamente, e nem sempre o consegui fazer. Apercebi-me, assim, que ao ter este ato de intransigência ou inflexibilidade perante o tempo de duração das atividades estava a cortar a oportunidade às crianças de adquirirem determinadas aprendizagens. Assim, consegui compreender que um educador/professor pode perfeitamente alterar as planificações, de forma a que as crianças possam permanecer mais ou menos tempo nos diversos momentos da atividade, tirando um maior proveito das mesmas, construindo aprendizagens significativas e funcionais. Neste sentido, esta experiência ajudou também a perceber a importância e influência que a rotina diária tem nas crianças, que a devo seguir consistentemente,

conseguindo assim criar-lhes estabilidade e previsibilidade do que vai acontecendo, sentindo-se seguras, alcançando um sentimento de autocontrole, melhorando a sua autoestima e autoconceito, elementos tão potencializadores de aprendizagens.

No que diz respeito ao projeto de investigação acredito que consegui atingir os objetivos pretendidos, uma vez que evolução das crianças foi notória, pois estas, ao longo do tempo e das atividades implementadas na intervenção pedagógica, começaram a criar menos conflitos e quando os criavam já conseguiam arranjar estratégias para os ultrapassarem, deixaram de ter dificuldades na partilha e trabalhavam em grupo muito melhor.

Em suma, é importante referir que cresci enquanto futura profissional docente, pois adquiri competências, conhecimentos e atitudes necessárias para se trabalhar com um grupo de crianças, de forma a criar aprendizagens significativas nas mesmas. Consegui também olhar para a prática pedagógica de forma reflexiva, colaborativa e investigativa adequando-a aos contextos onde estava inserida. Assim, tendo por referência o documento citado faço agora uma reflexão sobre as competências pedagógicas, curriculares e profissionais desenvolvidas ao longo desta jornada (Alonso & Silva, 2012).

5.1. *Competências de investigação e reflexão*

Durante todo o projeto de intervenção e investigação pedagógica, mantive um rigor científico e clareza em todas as apresentações e discussões de todos os diferentes registos da prática, de forma a que pudesse ter sempre dados que a corroborassem e que sustentassem a intervenção pedagógica. Toda a clareza na apresentação e discussão dos dados permite que seja de fácil entendimento tudo o que foi acontecendo ao longo do processo de intervenção e investigação pedagógica.

Procurei também sustentar toda a prática pedagógica com fundamentação, de forma a que todos os diferentes registos de prática fossem apoiados por diversos autores e assim pudesse entender um pouco melhor todos os comportamentos e atitudes das crianças.

Durante o tempo de observação, utilizei diversos instrumentos de recolha de informação que permitiram compreender melhor os comportamentos e atitudes das crianças e que fazem também com que a compreensão e avaliação de toda a prática pedagógica seja mais clara. Acima de tudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram um elemento-chave no diagnóstico e definição de todos os problemas. Em concreto, por exemplo, com o ensino a distância, consegui utilizar, como forma de recolha de informação, as fotografias e os vídeos que permitiram verificar a evolução das crianças ao longo da intervenção pedagógica.

Em função do contexto de intervenção, tive sempre como necessidade refletir sobre a prática pedagógica para que fosse possível encontrar estratégias que possibilitassem às crianças obterem aprendizagens significativas. Ter trabalhado como par pedagógico, deu-me a oportunidade de ter alguém com quem pudesse refletir e analisar criteriosamente tudo o que ia observando e também fez com que tivesse sempre uma visão crítica acrescida sobre a prática pedagógica. Sempre que pesquisei e analisei alguns autores refleti se o que era dito ia ao encontro do que se pretendia trabalhar ou não, e se as atividades se encontravam adequadas ao nível de ensino. A partilha constante de opiniões reflexivas permitiu-me aperfeiçoar a prática pedagógica ao longo do tempo.

Toda a intervenção pedagógica foi adequada à natureza e às exigências dos contextos, ainda mais na fase de isolamento social em que todas as atividades foram pensadas e elaboradas para que as crianças passassem tempo de qualidade com as suas famílias, já que estes estavam 24h por dia com as mesmas pessoas. Como as aulas presenciais foram suspensas tive de tomar a decisão de alterar todas as atividades já planificadas anteriormente e adequá-las ao novo contexto de ensino a distância. Assim, todas as planificações foram revistas e aceites pela Professora Cooperante, de forma a que fossem adequadas ao contexto de intervenção.

5.2. Competências curriculares e pedagógicas

Durante o tempo de observação foi possível ficar a conhecer o Projeto Curricular de Turma através da observação direta dos contextos e através da Professora e da Educadora Cooperantes, o que permitiu adequar as atividades que propusemos no âmbito do Projeto Curricular de Turma. Em todas as atividades fiz uma planificação teoricamente fundamentada e apropriada aos contextos de forma a corroborar a prática pedagógica com os pressupostos teóricos de alguns autores, a propósito das temáticas científicas e de considerações, nomeadamente, pedagógicas-didáticas, curriculares, psicológicas, sociológicas, entre outras, consideradas pertinentes. Um dos tópicos do Projeto Curricular de Turma era trabalhar a cidadania, pelo que tentei adequar as intervenções ao pretendido nesta vertente, interligando o Projeto Curricular de Turma ao projeto de intervenção delineado no âmbito do estágio. Nesse sentido, para a aprendizagem das crianças mobilizei e articulei os conhecimentos científicos das áreas curriculares, conforme as finalidades do nível educativo em que estive inserida, articulando as diferentes áreas de conteúdo.

Um dos objetivos de intervenção pedagógica passava por criar um ambiente educativo de qualidade através da gestão da turma/grupo, de forma a que as crianças trabalhassem em grupo, de

forma colaborativa. Por isso, posso dizer que este foi um dos pontos positivos de todo o projeto de intervenção e investigação pedagógica. Assim, houve uma interação e participação de todas as crianças de forma igualitária o que possibilitou a intervenção de todas nos vários momentos preconizados nas atividades desenvolvidas. Na Prática de Ensino Supervisionada II (PES), o facto de as crianças estarem em casa fez com que não fosse tão possível estas trabalharem juntas, mas, em contrapartida, planifiquei as atividades para que as mesmas pudessem desenvolver competências de cooperação com os seus familiares e pessoas do seu quotidiano próximo.

Houve sempre uma dimensão afetiva, dado que interagi muito com as crianças e as apoiei sempre que necessário. As atividades foram realizadas sempre de forma organizada, com a finalidade de melhorar a relação entre as crianças e estas mantiveram-se sempre entusiasmadas devido ao facto de a maior parte das atividades serem planeadas e negociadas com elas, fazendo assim com que estas tivessem sempre um papel ativo e decisivo na sua aprendizagem.

5.3. Atitudes/posturas profissionais

É de considerar que todas as atividades planificadas tinham como principal objetivo desenvolver atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias nas crianças, fazendo com que estas adquirissem ferramentas necessárias para trabalharem em grupo e para conseguirem resolver os conflitos existentes. Com o ensino a distância, inicialmente tornou-se um pouco difícil pensar em atividades que englobassem estas vertentes, mas depois de um pouco de pesquisa e de reflexão surgiram ideias que possibilitaram às crianças trabalharem estas temáticas com as suas famílias e os contextos de proximidade.

Considero que o estágio, mais especificamente a PES II, caracterizou-se pela inovação, ou seja, foi a primeira vez que ouvi falar em ensino à distância e em que me deparei com um novo desafio desta natureza. Algo de novo aconteceu, uma vez que os professores tiveram que se adaptar a uma nova realidade e isso também aconteceu comigo, pois tive de aceitar a mudança que houve e promover a inovação. Tive a oportunidade de apoiar a Professora Cooperante no processo de acompanhamento dos alunos e de implementar atividades inovadoras para que me fosse possível continuar a implementar o projeto de intervenção e investigação.

Assumi sempre as exigências éticas e deontológicas associadas à função docente, ou seja, atitudes de responsabilidade, coerência, respeito, honestidade e prudência no comportamento profissional. Procurei refletir sobre a prática pedagógica e melhorar sempre que assim fosse necessário. Ouvi e valorizei as crianças, dando-lhes o tempo que fosse necessário para pensar e refletir. Sempre que a

Professora e a Educadora Cooperantes me pediam ajuda com algo que fosse preciso, comprometi-me sempre a fazê-lo e nunca faltei com a minha palavra. Todas as atividades tiveram uma análise das mesmas de forma a que fossem implementadas de acordo com o contexto e da melhor maneira possível.

Mantive sempre o gosto e interesse em todas as atividades realizadas, dando sempre o meu melhor, refletindo sempre sobre a prática pedagógica e modificá-la sempre que necessário. No que diz respeito ao ensino a distância, inicialmente senti-me um pouco perdida, porque foi algo novo que ninguém estava à espera, mas logo alterei o olhar sobre o ensino a distância a aproveitei as suas potencialidades, ou seja, nesta fase em que as crianças passavam imenso tempo com as suas famílias foi essencial criar atividades em que crianças passassem tempo de qualidade com as mesmas.

5.4. Participação na comunidade escolar

A Educadora e a Professora no início dos estágios informaram-me de todos os projetos em que a escola estava inserida e assim tive a oportunidade de fazer parte de algumas atividades desses projetos. Um dos projetos da escola é o “Eco-Escolas”, pelo que decidi criar uma horta biológica, em que as crianças tivessem um papel ativo na planificação, construção e evolução da mesma. Assim, as crianças, com o apoio das famílias, criaram, na escola, a sua horta biológica.

Quando apareceu o Covid-19 não foi tão possível participar nas atividades do Projeto Educativo da Escola, mas ainda assim consegui participar na organização do Carnaval, onde tive a possibilidade de colaborar juntamente com as Professoras da escola e os Assistentes Operacionais, partilhando ideias e opiniões acerca da organização deste dia e das suas indumentárias.

As famílias interagiram em algumas atividades realizadas, contribuíram com diversos materiais e, acima de tudo, ajudaram e ensinaram as crianças em alguns processos necessários para as atividades. Com o ensino a distância, consegui ainda mais desenvolver atividades onde interagi com as famílias, apoiando-as no desenvolver das atividades e no apoio que estas foram dando às crianças a até mesmo a mim, pois foram estas que tiveram um papel fundamental na motivação das crianças e no apoio das mesmas em todas as atividades.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
E LEGISLAÇÃO CONSULTADA**



Referências bibliográficas

- AEVM (2017). *Projeto Educativo*. Moreira de Cónegos: . Agrupamento de Escolas Virginia Moura
- AEVM (2017). *Regulamento Interno*. Moreira de Cónegos.
- Alarcão, I. (2009). *Considerações Finais e Recomendações do Estudo*. (CNE, Ed.) *A Educação dos 0 aos 12 anos*, pp. 198-220.
- Alarcão, I. (2009). Introdução. (CNE, Ed.) *A Educação dos 0 aos 12 Anos*, pp. 23-29.
- Alonso, L. & Silva, C. (2011). *instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional nos Mestrados em Ensino de Educação Básica (Prática de Ensino Supervisionada - PES)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (documento policopiado, pp. 06).
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica*. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15664/2/82314.pdf>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (17 de junho de 2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: MEC - Ministério da Educação e Tecnologia. Disponível em <https://bit.ly/35xghFQ>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: MEC – Ministério da Educação e Tecnologia. Disponível em <https://bit.ly/2Zn4rdr> (consultado em fevereiro de 2021).
- Castro, C. (2010). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*. Obtido de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J., & Vieira, S. (2009). *Investigação- Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cunha, F., & Uva, M. (8 de fevereiro de 2017). *A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças*. pp. 133-159. doi:<https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Cunha, F., & Uva, M. (8 de fevereiro de 2017). *aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças*. pp. 133-159 A. doi:<https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Cunha, P., & Monteiro, P. A. (2018). *Gestão de conflitos na escola* (1ª ed.). Lisboa: Pactor. Obtido em

2020.

- DGS. (2020). *Vamos pôr a alimentação saudável em casa: Cuidados alimentares e atividades para crianças em tempos de COVID-19*. Obtido de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/cuidados-alimentares-e-atividades-para-criancas-em-tempos-de-covid-19-pdf.aspx>
- Estêvão, C. V. (dezembro de 2008). *Educação, conflito e concivência democrática*. pp. 504-513. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/10022>
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Felício, H., Silva, C., & Mariano, A. (2017). *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/45534>
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. D. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. (U. Aberta, Ed.) pp. 17-47.
- Gomes, R. (1 de abril de 2017). *As aptidões sociais na infância: identificar para intervir*. pp. 70-95. doi: <https://doi.org/10.25755/int.11814>
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições. Obtido em dezembro de 2019
- Marques, P. C. (2015). *A educação pré-escolar: regras, comportamentos e cidadania. Portalegre*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/12463>
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação / Direção Geral da Educação. Link Livro - <https://goo.gl/atvc5b>. Link DGE - <https://goo.gl/KPLhw3> - acedido em janeiro de 2020).
- ME/DEB (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação / Departamento de Educação Básica. Disponível em <https://bit.ly/3quzUpU>
- ME/DEB (Ed.) (2004). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. Disponível em <https://bit.ly/3u2jFm7> (Consultado em fevereiro de 2021).
- ME/DEB (Ed.) (2004). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica. Disponível em <https://bit.ly/3aHATMK> (consultado em janeiro de 2021).

- Menino, H. L., & Correia, S. O. (2001). *Concepções alternativas: ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução*. Obtido de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/245/1/n6_art7.pdf
- Menino, H. L., & Correia, S. O. (2001). *Concepções alternativas: ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução*. Obtido de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/245/1/n6_art7.pdf
- Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed, pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2019). *Currículo, Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades*. 2.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. (P. Editora, Ed.) pp. 15-27.
- Pinto, I. F., Campos, C. J., & Siqueira, C. (2018). *Investigação Qualitativa: Perspetiva Geral e Importância para as Ciências da Nutrição*. pp. 30-34. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/apn/n14/n14a06.pdf>
- Ramos, V. (2020). *Como Lidar com os Problemas de Comportamento das Crianças* (1^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Roldão, M. D. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. (M. d. Educação, Ed.)
- Roldão, M. D. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? (CNE, Ed.) A Educação dos 0 aos 12 Anos, pp. 176-197.
- Schiabel, D., & Silva, C. (2019). *Currículo e Desenvolvimento Profissional Docente*. 1(10), pp. 34-46. Obtido de <https://bit.ly/32CdDN8>
- Santos, J., & Júnior, S. (2016). Aprendizagem Significativa na Educação Infantil: A Relevância da Prática Docente no Desenvolvimento Integral da Criança. pp. 1-17. Obtido de https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8949/7/Aprendizagem_significativa_na_educacao_infantil_a_relevancia_da_pratica.pdf
- Sarmiento, T., & Freire, I. (2011). *Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania*.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em

«<https://www.dge.mec.pt/ocepe/>» (consultado em dezembro de 2019).

Silva, J., Salazar, J., & Poças, M. (6 de março de 2016). *Trabalho cooperativo como finalidade e estratégia de aprendizagem. Um estudo de caso em biologia humana*. pp. 485-510.
doi:<https://doi.org/10.25755/int.8754>

Legislação Consultada

- 1986-10-14 Lei n.º 46/86 – Diário da República n.º 237/1986, série 1 de 1986-10-14. (Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo).
- 1997-02-10 Decreto-Lei n.º 5/97: Diário da República N.º 34 – 1.ª Série - A, 10 de fevereiro de 1997 (aprova a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar).
- 2001-08-30 Decreto Lei n.º 241/2001: Diário da República – 1.ª Série - A - N.º 201- 30 de agosto de 2001 (São aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
- 2007-02-22 Decreto-Lei n.º 43/2007: Diário da República, 1.ª Série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007 (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- 2013-04-16 Despacho n.º 5165-A/2013: Diário da República, 2.ª Série – N.º 64 – 16 de abril de 2013 (procedeu à homologação das metas curriculares de várias disciplinas entre as quais de matemática do ensino básico).
- 2014-05-14 Decreto-Lei n.º 79/2014: Diário da República, 1.ª Série – N.º 92 – 14 de maio de 2014 (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- 2015-02-27 Despacho n.º 2109/2015: Diário da República, 2.ª Série – N.º 41 – 27 de fevereiro de 2015 (homologa as metas curriculares de várias disciplinas entre as quais as de Português do Ensino Básico).
- 2016-05-10 Despacho n.º 613/2016: Diário da República, 2.ª Série – N.º 90 – 10 de maio de 2016 (cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania).

2018-07-06 Decreto-Lei n.º 55/2018: Diário da República, 1.ª Série – N.º 129 – 6 de julho de 2018
(estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua
conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).

2018-07-19 Despacho n.º 6944-A/2018: Diário da República, 2.ª Série – N.º 138 – 19 de julho de
2018 (homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico).

ANEXOS



Anexo 01 – Atividades implementadas em contexto do Pré-escolar

Questão Geradora/Atividade	Datas das planificações	Experiências de aprendizagem
Quais as regras essenciais para uma melhor convivência dentro da sala de aula? / Regras da nossa sala.	29/10 a 7/11/2019	<ul style="list-style-type: none"> – Pensem e falam sobre as possíveis regras para a sala de aula; – Chegam a um consenso sobre quais as regras essenciais para a sala de aula; – Ilustram as regras; – Afixam as regras.
Quais as partes de um livro? / Leitura e análise da obra <i>O LIVRO É MEU!</i>	12/11 a 15/11/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir de elementos paratextuais: * Observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; - Ouvem com atenção as hipóteses dos colegas; * Escutam as observações da professora; * Ouvem com a atenção a leitura da história feita pela professora;
Exercício de Mindfulness: – Qual o Caminho da Amizade?	19/11 a 22/11/2019 * Atividade realizada de forma contínua ao longo de todo o estágio	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvem com atenção as regras da atividade: * Deitam-se; * Fecham os olhos; * Fazem silêncio. – Ouvem a história com atenção. – Participam num diálogo sobre as palavras importantes da história.
Exercício de Mindfulness: – Como cuidar do outro? / Cuidar e acarinhar	19/11/2019 * Atividade realizada de forma contínua ao longo de todo o estágio	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvem com atenção as regras da atividade: * Mantêm-se em silêncio; * Cuidam do amigo. – Juntam-se dois a dois; – Acariciam o amigo; – Trocam de lugares; – Participam num diálogo sobre como se sentiram durante a atividade.
Exercício de Mindfulness: – Qual a importância de um abraço? / Os Afetos.	19/11/2019 * Atividade realizada de forma contínua ao longo de todo o estágio	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvem com atenção as regras da atividade: * Abraçam-se ao amigo mais próximo; * Respeitam sempre o bater das palmas; * Mantem-se em silêncio; * Respeitam o espaço do outro. – Participam na atividade; – Participam num diálogo sobre o que sentiram durante os abraços.
Qual a importância dos atos de bondade? / A árvore da bondade.	25/11/2019 * Atividade realizada de forma contínua ao longo de todo o estágio	<ul style="list-style-type: none"> – Escutam com atenção a leitura da obra <i>A bondade cresce</i> de Britta Teckentrup: * Exploram os elementos paratextuais; * Respondem as questões colocadas; – Participam num diálogo acerca da bondade, dos atos da bondade e da amizade * Refletem sobre a importância dos atos de bondade; * Partilham alguns dos seus atos de bondade; * Elogiam os atos de bondade dos amigos. – Participam num diálogo sobre todos os processos existentes para a construção da árvore; – Elaboram a árvore da bondade; – Têm atos de bondade perante os colegas.

		<ul style="list-style-type: none"> - Ilustram as folhas dos atos da bondade; - Colocam as folhas na árvore; - Partilham o ato de bondade com os restantes elementos do grupo
Como fazer uma banca de frutas e legumes? / A frutaria dos pequenos construtores.	26/11 a 6/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Participam num diálogo sobre o possível teor/conteúdo da história a partir dos elementos paratextuais: <ul style="list-style-type: none"> * Observam e colocam hipóteses adequadas à observação da capa; * Ouvem com atenção as hipóteses dos colegas; * Escutam as observações da professora. - Ouvem com atenção a história lida pela professora; - Participam num diálogo sobre todos os processos existentes para a elaboração de uma frutaria: <ul style="list-style-type: none"> * Pensam sobre todos os constituintes necessários para a realização da frutaria; * Pensam em todos os constituintes necessários para se poder efetuar compras numa frutaria; * Ouvem com atenção a opinião dos colegas. - Construção das frutas e legumes: <ul style="list-style-type: none"> * Elaboram as frutas e legumes; * Pintam as frutas e os legumes. - Pintam a banca dos alimentos que está previamente construída: <ul style="list-style-type: none"> * Dividem tarefas para que todos possam participar. - Constroem o dinheiro: <ul style="list-style-type: none"> * Participam num diálogo sobre as notas e as moedas existentes; * Observam algumas notas e algumas moedas * Utilizam o desenho e uma técnica de textura para realizar as notas e moedas; * Cortam as notas e as moedas. - Montam a frutaria
Como fazer uma salada de frutas em forma de arco-íris? / Salada de fruta colorida.	12/12 a 13/12/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboram o plano para a realização da salada de fruta em forma de arco-íris: <ul style="list-style-type: none"> * Escolhem as frutas a utilizar; * Escolhem a forma como serão colocadas; * Ouvem e respeitam a opinião dos colegas. - Lavam as mãos e as frutas. - Cortam as frutas. - Colocam as frutas no prato tendo em conta o plano feito anteriormente: <ul style="list-style-type: none"> * Esperam pela sua vez; * Respeitam a vez do outro; * Respondem às questões colocadas. - Provam as frutas: <ul style="list-style-type: none"> * São vendados; * Tentam através do paladar descobrir a fruta; * Fornecem ajudas/pistas; * Aceitam as ajudas do colega; - Realizam o registo de toda a atividade: <ul style="list-style-type: none"> * Formam conjuntos de frutas; * Identificam as quantidades; * Ilustram a salada de fruta.
O que é uma horta? / Criação de uma horta.	07/01 a 17/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvem a história; * Identificam os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, título e guardas);

		<ul style="list-style-type: none"> * Prestam atenção ao conteúdo da história; * Colocam questões ao longo da história; * Comentam acerca do conteúdo da história. – Participam num diálogo sobre hortas: <ul style="list-style-type: none"> * Pensam sobre o que é uma horta; * dizem se têm horta em casa e se ajudam no cultivo e nos cuidados da mesma; * Refletem sobre o que pode ser cultivado numa horta e em que época do ano; * expressão a opinião sobre a possível realização de uma horta na escola. – Realizam o pré-projeto: <ul style="list-style-type: none"> * Partilham as suas ideias e opiniões; * Ouvem com atenção as ideias e opiniões dos colegas; * Dividem tarefas; * Escolhem os alimentos a colocar na horta. – Realizam a horta: <ul style="list-style-type: none"> * Seguem todos os passos elaborados anteriormente.
Que alimentos constituem uma sopa? / Confeção de uma sopa.	21/01 a 24/01/2020	<ul style="list-style-type: none"> – Ouvem com atenção a música “Comer a sopa”: * Memorizam a letra da música; * Apreendem a melodia. – Respondem às questões colocadas; – Participam no diálogo sobre os alimentos a colocar na sopa; – Constroem a panela da sopa em cartolina: <ul style="list-style-type: none"> * Constroem a panela; * Recortam os legumes; * Plastificam os legumes; * Colocam os legumes na panela. – Trazem os alimentos das suas próprias hortas; – Confeccionam uma sopa: <ul style="list-style-type: none"> * Cortam os legumes; * Colocam todos os ingredientes necessários na panela. – Realizam o registo da atividade; – Realizam a receita da sopa; – Degustam a sopa.

Anexo 02 – Atividades realizadas em contexto de 1º Ciclo

Questão Geradora/Atividade	Datas das planificações	Experiências de aprendizagem
Como sou? / Conceções prévias.	27/02 a 6/03/2020	<ul style="list-style-type: none"> – Realizam o questionário: <ul style="list-style-type: none"> * Pensam sobre os seus comportamentos; * Refletem sobre as suas vidas em sociedade; * Pensam sobre os seus hábitos alimentares. – Realizam tabelas de frequência absoluta e gráficos de barras: <ul style="list-style-type: none"> * Analisam os dados; * Comentam os resultados obtidos; * Utilizam os dados para construir tabelas de frequência absoluta; * Constroem gráficos de barras a partir das tabelas de frequência. – Assistem à apresentação de um PowerPoint: <ul style="list-style-type: none"> * Leem as questões em voz alta; * Respondem às questões; * Verificam se responderam corretamente – Criam um diálogo: <ul style="list-style-type: none"> * Referem o que pensam ser os estilos de vida saudáveis; * Explicam o que é uma alimentação saudável; * Referem o que é ser um bom amigo; * Identificam o que querem aprender acerca dos temas a abordar.
O que são refeições saudáveis? / Dia da alimentação saudável	30/03 a 10/04/2020	<ul style="list-style-type: none"> – Aceitam o desafio: <ul style="list-style-type: none"> * Compreendem o que é pedido; * Pensam nas possíveis refeições; * Pedem ajuda aos familiares. – Elaboram as refeições: <ul style="list-style-type: none"> * Verificam se têm todos os ingredientes necessários; * Preparam os alimentos; * Confeccionam /realizam as refeições; * Degustam as refeições; * Fotografam todo o processo e o resultado final. – Realizam um texto: <ul style="list-style-type: none"> * Sistematizam as ideias; * Relembra as refeições confeccionadas/realizadas; * Explicam como surgiram as ideias; * Identificam quem os ajudou; * Referem como distribuíram as tarefas;
Conheço os legumes? / O menino que não gostava de sopa	16/04 a 30/04/2020	<ul style="list-style-type: none"> – Leem a história; – Realizam a ficha de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> * Respondem às questões; * Colocam em prática os conhecimentos sobre a obra; * Consolidam os conteúdos gramaticais. – Elaboram a peça de teatro: <ul style="list-style-type: none"> * Partilham ideias e opiniões; * Relembra as características e benefícios dos legumes; * Produzem as falas; * Constroem os fantoches.

		<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam a peça: * Filmam a peça; * Envia o vídeo. - Vêm a peça dos restantes colegas
Como ser saudável em família? /Ser saudável em família.	4/05 a 15/05/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizam os vídeos: <ul style="list-style-type: none"> * Refletem sobre as mensagens transmitidas; * Pensam na moral da história representada nos vídeos. - Elaboram os textos: <ul style="list-style-type: none"> * Sintetizam as ideias; * Escrevem sobre as mensagens transmitidas pelos vídeos; - Reveem todo o texto: <ul style="list-style-type: none"> * Verificam se não existem erros ortográficos; * Averiguam se colocaram todos os sinais de pontuação. - Planeiam uma aula de educação física em família: <ul style="list-style-type: none"> * Debatem ideias acerca dos exercícios a realizar; * Expõem ideias e opiniões. - Realizam a aula: <ul style="list-style-type: none"> * Preparam-se para a aula; * Cooperam com a família nos diversos exercícios; * Fotografam diversos momentos da aula
Terei adquirido novas aprendizagens? / Conhecimento gera conhecimento	26/05 a 25/06/20120	<ul style="list-style-type: none"> - Respondem ao questionário: <ul style="list-style-type: none"> * Leem as questões; * Refletem sobre os temas; * Debatem ideias. - Veem o vídeo explicativo: <ul style="list-style-type: none"> * Assimilam a mensagem; * Entendem o que é solicitado. - Planeiam a atividade: <ul style="list-style-type: none"> * Refletem sobre as aprendizagens adquiridas; * Sistematizam conhecimentos; * Definem objetivos; * Idealizam o cartaz e/ou vídeo. - Realizam o cartaz e/ou vídeo: <ul style="list-style-type: none"> * Colocam em prática o que idealizaram e planificaram.

Anexo 03 – Registos de Incidentes Críticos

Registo de incidente crítico		
Data: 26/9/2019	Local: Área do faz de conta	Crianças: Henrique e a Joana
Incidente: Existe na sala um vestido de princesa com o qual ambas as crianças gostam de brincar. Quando a Educadora perguntou quais as áreas em que as crianças queriam trabalhar a Joana referiu que queria ir para a área do faz de conta brincar com o vestido. Enquanto esta brincava o Henrique queria usar o vestido e começou a tentar tirá-lo da Joana, chegando mesmo a rasga-lo.	Interpretação: Com esta atitude por parte do Henrique, percebi que o mesmo não está habituado a esperar pela sua vez para ter os materiais, chegando mesmo a ter uma atitude agressiva para conseguir o que quer.	

Registo de incidente crítico		
Data: 01/10/2019	Local: Área das construções	Criança: João
Incidente: Num dos momentos em que o Jamim brincava na área das construções, a Íris pediu-lhe se podia brincar com ele ao qual este respondeu: -- Não, isto é meu!	Interpretação: Através desta atitude foi possível identificar que o João não está habituado a partilhar os materiais com outras crianças e que gosta de trabalhar individualmente.	

Registo de incidente crítico		
Data: 13/11/2019	Local: Mesa de trabalho	Crianças: Henrique e António
Incidente: Após a escrita de todas as histórias criadas pelas crianças, estas contaram aos restantes elementos do grupo a história que criaram. Neste momento, o Henrique e o António comentaram: H: O António tinha uma ideia diferente da minha. Nós juntamos as histórias e fizemos os super-heróis motoqueiros. A: O Henrique queria os motoqueiros, eu queria os super-heróis e fizemos os super-heróis motoqueiros.	Interpretação: Quando as crianças referiram que tiveram ideias diferentes para as histórias, mas que por fim as quiseram juntar, conseguimos perceber que elas já aceitam melhor as ideias uns dos outros, acabando por chegar a um consenso.	

Anexo 04 – Registos do diário

Não gostei que o Bruno me empurrou.
(██████████) 05-11-19)

Não gostei de bater no Hugo. Ele foi forte
mas, já ele foi de volta. (██████████)
12-11-19)

Não gostei de empurrar o Elton quando
ele estava no computador. (██████████)
12-11-19)

Não gostei de me levantar enquanto os
professores estavam a fazer o teste de
funções. Levantei-me porque o João não
sabia gostar. (██████████) 12-11-19)

Não gostei que o Bruno se queixou de me
deixar sozinho no fim de semana. Ele
é de responder que não. (██████████) 14-11-19)

Não gostei que o Cláudio fugisse em casa,
de que um amigo o chamou e foi um tiro. Não
de mãos. (██████████) 14-11-19)

Estroquei a Sabina, porque ela ficou um pouco.

Gostei de partilhar as peças do jogo
com o ██████████ Sabramos algumas a!

eu partilhei (██████████) 14-11-19

Gostei de ouvir a História "A bondade
Cruce. Aprendi que a bondade é ser amigo.
(Tadas 29-11-19)

Gostei de dar abraços (Tadas 22-11-19)
Gostei de dar miminho ao ██████████ (██████████)
22-11-19)

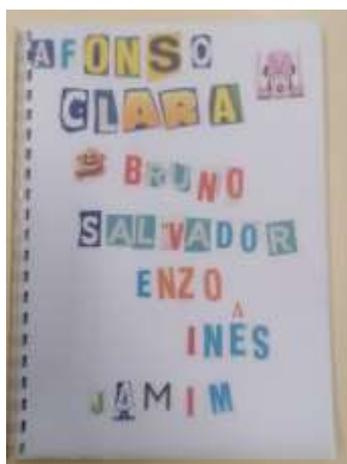
Gostei da música de relaxamento (██████████)
22-11-19)

Gostei de partilhar o guardanapo com a
Yamim (██████████)
(06-12-19)

Anexo 05 – Regras da nossa sala



Anexo 06 – O nosso livro de histórias



Os Cabritinhos e o Lobo.



Quando viram que não era a mamã, ficaram chorando de medo e fugiram para a floresta. Quando lá chegaram, já lá estava um caprão, que contou a lenda.



Certo dia dois estudantes chegaram a se jogar para trás e foram ao hospital. Depois de curados se foram todos à praia e os estudantes chegaram a escola que era a mesma de antes.



Os estudantes ainda continuavam voltando para casa. Quando lá chegaram a mãe já tinha voltado das compras. Ao entrar a mãe abraçou-se com toda força e prometeu que nunca mais deixaria a porta a esmoada.



Anexo 07 – História do exercício de mindfulness

“Era uma vez um menino chamado AMOR. Aquele menino sonhava sempre com a PAZ. Certo dia descobriu que a vida só teria sentido quando ele conseguisse encontrar a PAZ.

E foi exatamente naquele dia que o AMOR saiu à rua à procura da PAZ. Chegou ao local onde ia todos os dias e encontrou os seus amigos com um SORRISO nos lábios. Então, o AMOR, começou a perceber que o SORRISO dos seus amigos comunicava com a PAZ. Percebeu que ela existe no interior de cada pessoa e para vê-la basta aprender a dar um SORRISO. No mesmo instante os seus amigos perguntaram juntos:

— AMOR, ó AMOR! Sabes onde está a PAZ?

Ele respondeu:

— Sim, eu encontrei-a. Ela existe dentro de cada um de nós, basta sabermos dar um sorriso.

Então todos os que têm AMOR tragam a PAZ e o SORRISO.

E assim todos oiçam cada um a dizer: Sejam bem-vindos.”

Anexo 08 – Os afetos



Anexo 09 – Cuidar e acarinhar



Anexo 10 – Para dos amigos cuidar atos de bondade praticar



Anexo 11 – Construção de uma banca



Anexo 12 – Salada de fruta colorida



Anexo 13 – Horta: tudo cresce com amor





Anexo 14 – Entrevistas formais

Entrevista ao João

Frutaria:

P: Qual foi a vossa grande construção? **R:** Uma frutaria dos grandes construtores.

P: Como foi que vocês a construíram? **R:** Pintá-la. Fizemos conjuntos de frutas e legumes.

P: O que aprenderam durante toda a construção? **R:** Que devemos ser grandes construtores.

P: E para serem grandes construtores precisam de energia. O que vos dá energia? **R:** A comida saudável.

Horta:

P: O que nós construímos lá fora? **R:** Foi uma atividade.

P: E que atividade foi essa? Tu estiveste lá com um engajo. **R:** Estávamos a tirar a terra.

P: E tiramos as ervas da terra para fazermos o quê? **R:** Uma horta.

P: E o que é que colocamos na horta? **R:** Sementes.

P: Sementes de quê? **R:** Ervilhas... Eu pus as bafas.

P: O que puseste mais? **R:** Morangos

P: O que nós aprendemos durante a construção da horta? O que é que ela precisa? **R:** Água e de muito sol, para crescer.

O nosso livro:

P: O que nos ensinou o livro: “O livro é meu”? (mostrar o livro) **R:** Não tirar à força.

P: Nós construímos um livro na nossa sala? Com quem o fizeste? **R:** Sim, com a clara.

P: Sobre o que era a vossa história? **R:** Os dois cabritinhos.

P: O que aprenderam a partilhar as vossas ideias com os amigos e a ouvirem as ideias deles? **R:** Aprendi a ler e a escrever.

Árvore da bondade

P: O que aprendemos com o livro “A bondade cresce”? **R:** A ser amigos.

P: O que acontecia se fôssemos amigos? **R:** A árvore crescia.

P: E se não fôssemos amigos? **R:** Ficavam muito tristes.

P: E devemos partilhar e mais? **R:** Brincar com amigos, jogar com amigos, ler com os amigos.

P: O que construímos depois de lermos a história? **R:** Uma árvore.

P: Como é que a nossa árvore cresce? **R:** Se formos amigos.

P: Porque é que devemos cuidar dos nossos amigos? **R:** porque senão ficam tristes.

Entrevista ao Henrique:

Frutaria:

P: Qual foi a vossa grande construção? **R:** A frutaria.

P: Como foi que vocês a construíram? **R:** Apareceu com mágica.

P: O que fizeram para que ela ficasse pronta? **R:** Pintar e tivemos a colar. E olha e fizemos muita coisa de jornais, as frutas e os legumes.

P: Onde colocaram as frutas e os legumes que fizeram? **R:** Na frutaria.

P: E depois como fizeram para comprar os alimentos? **R:** Mandeí uma carta para a minha mãe.

P: O que dizia essa carta? **R:** “querida mãe, gostaria de trazer a máquina registadora, o carrinho e a cesta para a escola. Temos uma frutaria”.

P: Por exemplo: tu vais à frutaria e dizes quero 2 bananas e 3 morangos...? **R:** Precisamos de dinheiro.

P: Como é que vocês tiveram o dinheiro? **R:** Fizemos. Nós fizemos moedas.

Horta:

P: O que nós fizemos para termos legumes e frutas fresquinhas? **R:** Tivemos de tirar a erva, para fazermos uma horta.

P: Como construímos a horta? **R:** Primeiro foi as nabiças, ervilhas.

P: Quem trouxe essas plantas e sementes para colocarmos na horta? **R:** Fui eu e o Salvador.

P: O que nós aprendemos durante a construção da horta? **R:** Que não devemos calcar. E sabes um menino foi para a nossa horta e calcou as nabiças.

O nosso livro:

P: O que nos ensinou o livro: “O livro é meu”? (mostrar o livro) **R:** Que nós devemos partilhar e ser amigos.

P: O que nós fizemos para trabalhar mos em grupo? **R:** Os super-motoqueiros.

P: O que aprenderam a partilhar as vossas ideias com os amigos e a ouvirem as ideias deles? **R:** Aprendi a partilhar.

Árvore da bondade

P: O que aprendemos com o livro “A bondade cresce”? **R:** Que os meninos eram maus.

P: O que acontecia se os meninos fossem maus? **R:** A bondade não crescia.

P: O que construímos? **R:** A árvore da bondade.

P: Como é que a nossa árvore cresce? **R:** Nos partilhamos as coisas aos amigos que eles não têm e assim temos boas ideias.

P: Porque é que devemos cuidar dos nossos amigos? **R:** Porque senão eles ficam tristes.

Entrevista ao António

Frutaria:

P: Qual foi a vossa grande construção? **R:** A frutaria.

P: Como foi que vocês a construíram? **R:** Usamos madeira.

P: Foi em madeira a nossa frutaria? **R:** Usamos papéis.

P: Como fizemos as frutas e legumes? **R:** Com papel, jornal e tintas.

P: O que aprenderam durante toda a construção? **R:** Aprendi...a gostar...das frutas e legumes.

Horta:

P: Como construímos a horta? **R:** Tiramos as ervas.

P: Só foi um menino tirar as ervas? **R:** Não, foram muitos.

P: E o que vocês partilharam? **R:** As coisas.

P: Então como construímos a horta? **R:** Tiramos as ervas com um engaço, pusemos sementes.

P: Que sementes pusemos? **R:** Couve-nabiça, cenouras.

O nosso livro:

P: O que nos ensinou o livro: “O livro é meu”? (mostrar o livro) **R:** Aprendemos a partilhar uns com os outros.

P: O que nós fizemos para trabalhar mos em grupo? **R:** Não me lembro.

P: Escreveste alguma história aqui na nossa sala? **R:** Escrevi.

P: E qual foi essa história? **R:** Os motoqueiros e heróis.

P: E escreveste sozinho? **R:** Não, foi com o Bruno.

Árvore da bondade

P: O que falava o livro “A bondade cresce”? **R:** Sobre os meninos gostarem uns dos outros ficava um rachinho.

P: E se eles fossem amigos uns dos outros, o que acontecia à árvore? **R:** Crescia.

P: O que construímos? **R:** Não me lembro.

P: Não terá sido uma árvore? **R:** Sim.

P: O que tínhamos de colocar nessa árvore? **R:** Folhinhas para não ficar nua.

P: O que eram essas folhinhas? **R:** Folhas de bondade.

P: E o que é isso das folhas da bondade? **R:** Eu partilhei o meu pão com a Inês e já está na árvore.

Anexo 15 – Confeção de uma sopa





Anexo 16 – Concepções prévias



Anexo 17 – Questionário para os alunos

Nome: _____

Ano: _____

Escola: _____

Data: _____



Como sou?

Sou um bom amigo?

1. Quando o meu amigo está com dificuldades ignoro-o?

Sim Não Às vezes

2. Sempre que trabalho em grupo, escuto as ideias dos meus amigos?

Sim Não Às vezes

3. Durante o intervalo, crio conflitos com os meus amigos?

Sim Não Às vezes

4. Quando assisto a um conflito, ajudo a resolvê-lo?

Sim Não Às vezes

5. Costumo partilhar os materiais com os meus amigos?

Sim Não Às vezes

6. Agradeço aos meus colegas quando estes me ajudam no que eu preciso?

Sim Não Às vezes

7. Elogio os meus colegas sempre que estes fazem um bom trabalho?

Sim Não Às vezes

8. Critico o trabalho dos meus amigos?

Sim Não Às vezes

9. Quando vejo os meus amigos tristes, costumo tentar ajudá-los?

Sim Não Às vezes

10. Sempre que o meu amigo tem um mau comportamento, informo a professora?

Sim Não Às vezes

Serei saudável?

1. Faço 5 refeições ao dia (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar)?

Sim Não Às vezes

2. Como sopa antes das principais refeições (almoço e jantar)?

Sim Não Às vezes

3. O meu prato contém sempre legumes?

Sim Não Às vezes

4. Bebo água durante as refeições?

Sim Não Às vezes

5. Como pelo menos 3 peças de fruta por dia?

Sim Não Às vezes

6. Não saio de casa sem tomar o pequeno-almoço?

Sim Não Às vezes

7. Conheço a roda dos alimentos?

Sim Não

8. Conheço os benefícios das frutas e dos legumes?

Sim Não

9. Os meus lanches são constituídos por alimentos saudáveis?

Sim Não Às vezes

10. Pratico exercício físico com regularidade?

Sim Não Às vezes

Bom Trabalho!

Anexo 18 – Ficha de trabalho

Nome: _____

Data: _____

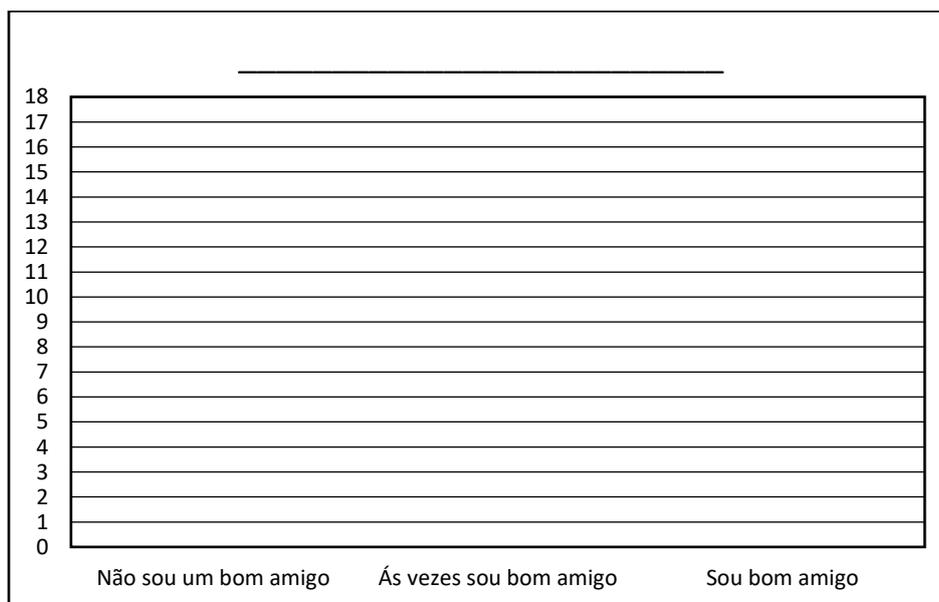


Numa aula de Estudo do Meio, os alunos da turma do 2º Ano da escola EB1/JI Monte Guardizela, responderam a um questionário sobre algumas das suas atitudes para com os seus amigos.

1. Observa a tabela de registo de dados e completa.

	Número de respostas	Frequência
Não sou bom amigo		0
Às vezes sou bom amigo	11	
Sou bom amigo		16

1.1. A partir dos dados da tabela, completa o gráfico de barras e dá-lhe um título.



1.2. Qual a frequência de alunos considerados bons amigos? _____.

1.3. Quantos alunos responderam ao questionário? _____.

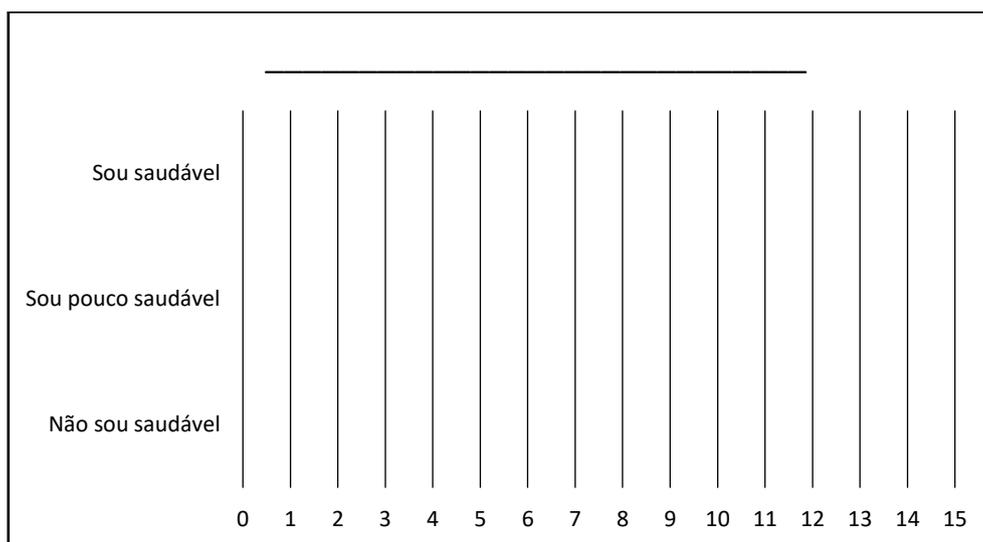
Não sou saudável	Sou pouco saudável	Sou saudável
	X X X X X X	X X X X X X X X X X X X

1.4. Será que o número de alunos que foram considerados que às vezes são bons amigos, são o quintuplo dos alunos que foram considerados bons amigos? Justifica a tua resposta.

Numa aula de Estudo do Meio, os alunos da turma do 2.º ano da escola EB1/JI Monte Guardizela, responderam a um questionário sobre os seus hábitos alimentares.

2. Observa o registo que as professoras realizaram sobre os dados obtidos pelo questionário.

2.1. Completa o gráfico com barras horizontais, pinta as barras e dá um título ao gráfico.



2.2. Quantos alunos foram considerados saudáveis? _____.

2.3. Qual a diferença entre o número de alunos considerados saudáveis e o número de alunos considerados pouco saudáveis? _____.

2.4. Qual a opção que não obteve nenhum resultado? _____.

2.5. Será que os alunos considerados saudáveis são o dobro dos alunos considerados pouco saudáveis? _____.

2.6. No global como consideravas esta turma? _____.

Anexo 19 – Ficha de trabalho adaptada

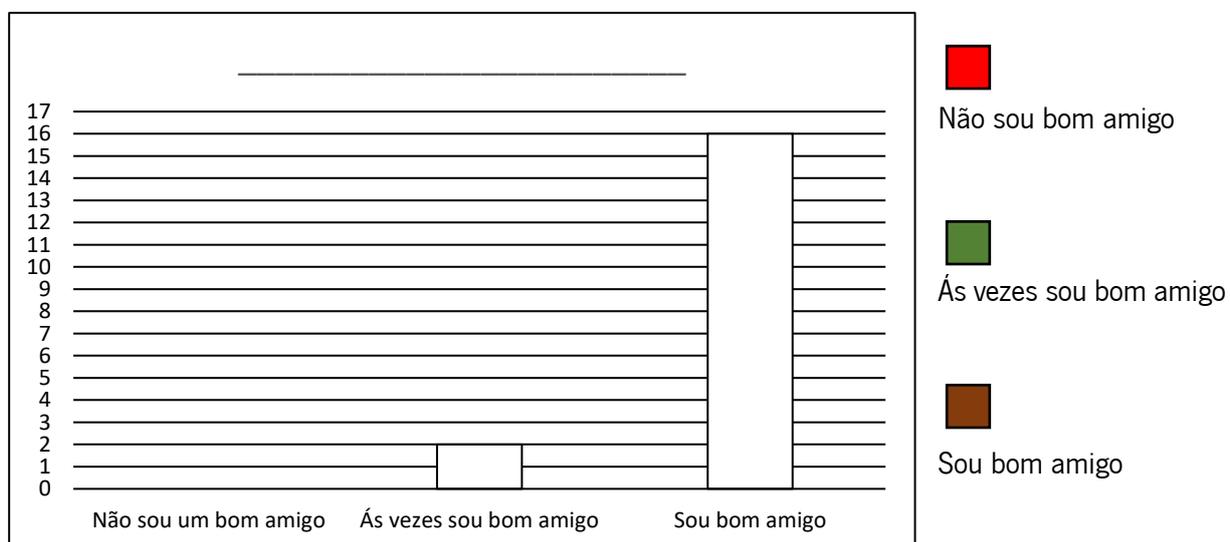
Nome: _____ Data: _____	
----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Numa aula de Estudo do Meio, os alunos da turma do 2º Ano da escola EB1/JI Monte Guardizela, responderam a um questionário sobre algumas das suas atitudes para com os seus amigos.

1. Observa a tabela de registo de dados e completa.

	Número de respostas	Frequência
Não sou bom amigo		0
Às vezes sou bom amigo	11	
Sou bom amigo		16

1.1. A partir dos dados da tabela, pinta as barras de acordo com as cores referidas abaixo e dá um título ao gráfico.



1.2. Foram considerados bons amigos _____ alunos.

1.3. Responderam ao inquérito _____ alunos.

1.4. Liga corretamente.

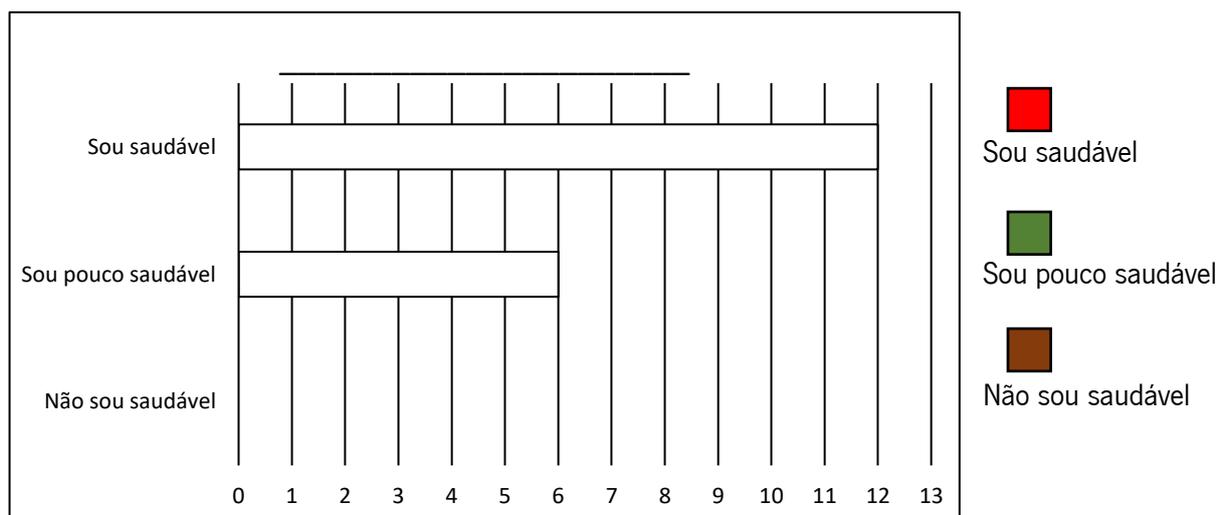
- | | | | |
|------------------------|---|---|-----------|
| Não sou bom amigo | ● | ● | 2 alunos |
| Às vezes sou bom amigo | ● | ● | 16 alunos |
| Sou bom amigo | ● | ● | 0 alunos |

Numa aula de Estudo do Meio, os alunos da turma do 2º ano da escola EB1/JI Monte Guardizela, responderam a um questionário sobre os seus hábitos alimentares.

2. Observa o registo que as professoras realizaram sobre os dados obtidos pelo questionário

Não sou saudável	Sou pouco saudável	Sou saudável
	X X X X X X (6)	X X X X X X X X X X X X (12)

2.1. Pinta as barras horizontais do gráfico, dá-lhe um título.



2.2. Quantos alunos foram considerados saudáveis?

- 8 12 3

2.3. Responderam ao inquérito _____ alunos.

2.4. Assinala com uma X se as afirmações são verdadeiras ou falsas.

	V	F
No geral, a turma é considerada pouco saudável		
A turma tem 18 alunos		
São 8 os alunos considerados saudáveis		

Anexo 20 – Dispositivos da Apresentação de PowerPoint



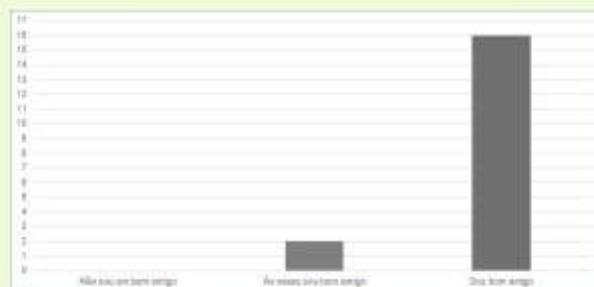
Numa aula de Estudo do Meio, os alunos da turma do 2º Ano da escola EB1/JI Monte Guardizela, responderam a um questionário sobre algumas das suas atitudes para com os seus amigos.

1. Observa a tabela de registo de dados e completa.

	Número de respostas	Frequência
Não sou bom amigo		0
Às vezes sou bom amigo	11	
Sou bom amigo		16



1.1. A partir dos dados da tabela, completa o gráfico de barras e dá-lhe um título.



- 1.2. Qual a frequência de alunos considerados bons amigos? _____.
- 1.3. Quantos alunos responderam ao questionário? _____.
- 1.4. Será que o número de alunos que foram considerados que às vezes são bons amigos, são o quintuplo dos alunos que foram considerados bons amigos? Justifica a tua resposta. _____



Serei saudável?



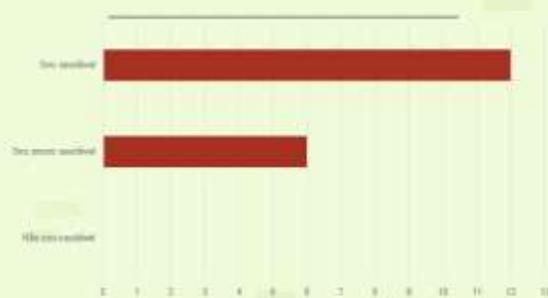
Numa aula de Estudo do Meio, os alunos da turma do 2º ano da escola EB1/JI Monte Guardizela, responderam a um questionário sobre os seus hábitos alimentares.

2. Observa o registo que as professoras realizaram sobre os dados obtidos pelo questionário.

Não sou saudável	Sou pouco saudável	Sou saudável
	X X X X X X	X X X X X X X X X X X X



2.1. Completa o gráfico com barras horizontais, pinta as barras e dá um título ao gráfico.



2.2. Quantos alunos foram considerados saudáveis? _____.

2.3. Qual a diferença entre o número de alunos considerados saudáveis e o número de alunos considerados pouco saudáveis? _____.

2.4. Qual a opção que não obteve nenhum resultado? _____.

2.5. Será que os alunos considerados saudáveis são o dobro dos alunos considerados pouco saudáveis? _____.

2.6. No global como consideravas esta turma? _____.



Anexo 21 – Desafio “Dia da Alimentação”

Olá meninos e meninas!

Apesar de estarmos todos em casa, não podemos esquecer que ainda temos muito para aprender e por isso mesmo, agora mais do que nunca, é essencial termos cuidados com a nossa saúde e aproveitarmos para estar com os nossos familiares. É importante aprendermos a respeitar as ideias uns dos outros para que tenhamos um ambiente harmonioso em casa durante este tempo de isolamento social.

Assim, desafiamos-te a criares um dia dedicado à Alimentação Saudável com a ajuda dos teus familiares. Aproveita o facto de estares com eles em casa e prepara um dia em que todas as vossas refeições sejam saudáveis, não esquecendo que devem realizar cinco refeições (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar).

Sempre que possível tira fotografias ao processo de confeção das refeições, bem como ao resultado final e envia-nos. Vamos gostar muito de ver as vossas fotos com refeições coloridas e cheias de alimentos saudáveis!

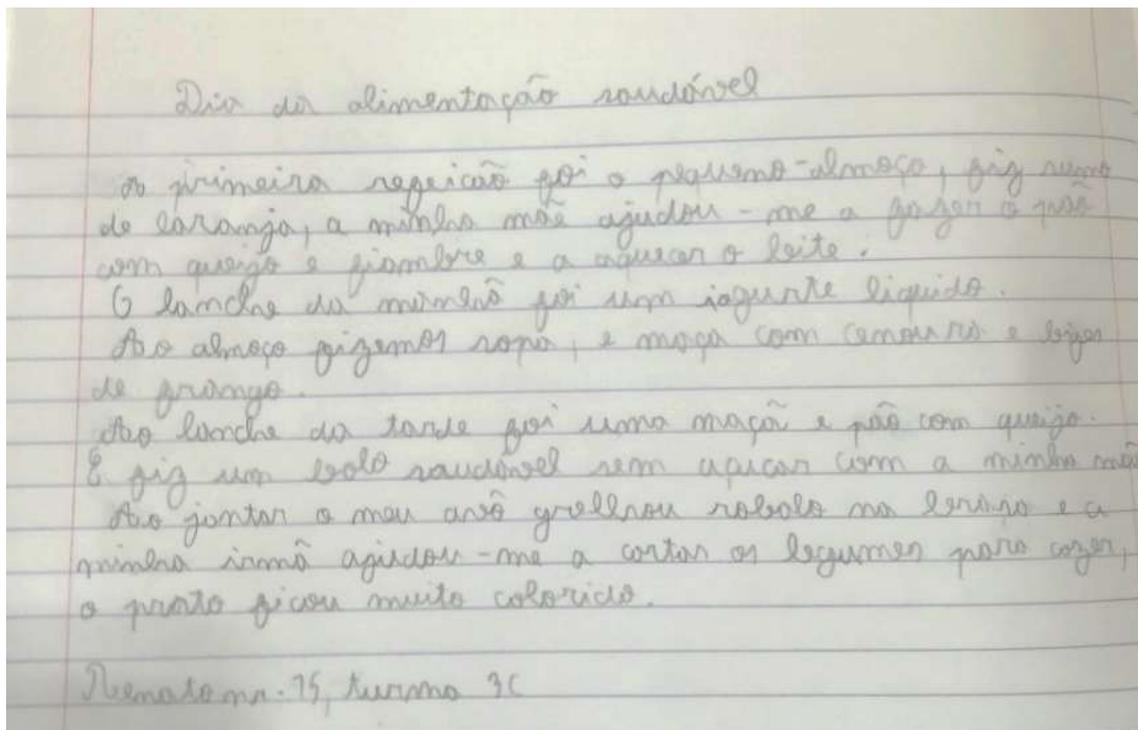
Escreve ainda um texto em que nos explicas quais as refeições que fizeste, quem te ajudou, como surgiram as ideias para as refeições e como distribuíram as tarefas.

Vamos todos trabalhar para nos mantermos saudáveis e, quando tudo passar, estarmos mais fortes do que nunca porque VAMOS TODOS FICAR BEM!

Bom trabalho!

Anexo 22 – Dia da Alimentação Saudável





O meu dia de alimentação saudável

Ao pequeno almoço fizemos um copo de leite e um pão com manteiga para podermos ter energia para começar o dia, a minha mãe ajudou-me a aquecer o leite e a barrar a manteiga.

No lanche da manhã comi um iogurte com frutas porque tinha tomado o pequeno-almoço cedo e já estava com fome quem me ajudou foi a minha irmã, ela cortou a fruta e eu meti-a no iogurte.

Ao meio-dia eu e a minha mãe decidimos fazer arroz de feijão preto com carne branca, para deixar o prato mais colorido fizemos também uma salada.

A tarde decidi comer pãozinho com queijo e fiambre e bebi um iogurte, mas como ainda estava com fome decidi comer uma maçã, foi o meu pai que me ajudou a preparar esta refeição.

Ao jantar como não estava com muita fome comi uma sopinha quentinha que a minha mãe tinha feito.

Beatriz

Anexo 23 – Texto “O Menino que não gostava de sopa.”

“O menino que não gostava de sopa”
(Texto completo)

Autora: Cidália Fernandes
Ilustração: Sandra Serra



edições Livro Directo,
dezembro de 2011.

Era uma vez um menino
Que se chamava João
Com dois dentes apenas
Já sabia rir que não.

Quando a mãe lhe pediu
Para a sopinha comer
Ele fez que brincava
E não queria saber.

Ela reagiu assim
E sabem qual era o racão?
É que a sopa era o primeiro
Prato de refeição.

Fazia birra e chorava
Dias sempre que não
Que não gostava de sopa
Que preferia... o pão.

- Mas a sopa dá saúde,
Então um dia a mãe
Disse-lhe desesperada:
- Se não comeres a sopa,
Não podes comer mais nada!

No início o menino
Pensava que era a brincadeira
Mas a mãe era exigente
Não podia vacilar.

O menino olhou para o prato
Cheio de coisas variadas
E de repente viu nele
Dois flocos encarnados.

Dois cenouras amarelas
Um nabo e uma beterraba
Surpreto na colorida
Mistura de que não gostava.

- Olá – disse-lhe o nabo
Tão branco como a neve
- Quêr dizer que aqui
A sopa nunca se bebe.



- Todos os meninos devem
Comer muitos vegetais
Porque eles lhes garantem
Poder viver muito mais.

A cenoura é a abóbora.
Dão-te cor e alegria.
Vitaminas, minerais
Indispensáveis à vida.

O feijão e a batata
Fornecem-te muita energia.
Deves comê-los com gosto
Para não adoceares um dia.

O menino olhou espantado
E só dizia eu não.
Uma couve bem verdinha
Respondeu falar-lhe então:

- Esta couzinha que tenho
Devo-a ao sol meu amigo.
É o que mais gostava
Era de partilhá-la contigo.

Para ficares bem forte
Espinafres deves comer.
Somos todos teus amigos
Queremos ver-te crescer.

A cebola e a alface
São importantes também
Somos legumes gentis
E queremos o teu bem.

Os tomates vermelhinhos
A soja e as lentilhas
Pertencem à mesma família
Das pequeninas ervilhas.

Anda lá, ó Joãozinho,
À tua espera ficamos
Agora que já nos conheces
Sabes por que aqui estamos.



O menino olhou para o prato
E cumpriu o seu dever.
- Se quero ficar bem forte
Toda a sopa vou comer!

E querem saber, meninos,
Ao que a mãe assistiu?
Depois de comer um prato,
O João outro pediu.

Queres mais sopa, meu filho?
pergunta a mãe admirada.
Tinha-se afastado um pouco.
Não tinha dado por nada.



Anexo 24 – Ficha de Trabalho

Nome: _____

Data: _____



Ficha de trabalho

I. Compreensão da história

1. Assinala com um X a opção correta.

O que é que o João se recusava a comer?

- O primeiro prato da refeição.
- A sobremesa.
- O prato principal.

2. Atribui outro título a esta história.

3. Completa a afirmação (verifica muito bem no texto).

A cenoura e a abóbora contêm _____ e _____. Dão-nos cor e _____ e são _____ à vida.

4. Lê as frases. Ordena-as de 1 a 5 de acordo com a sequência dos acontecimentos do texto.

- O João percebeu que para ser forte tinha de comer a sopa.
- Assim que o João olhou para o prato, diversos legumes apareceram.
- O João recusava-se a comer sopa.
- Todos os legumes apresentaram-se explicando quais os seus benefícios.
- A mãe do João era muito exigente e não podia vacilar.

5. Na tua opinião, achas que a reação da mãe foi a mais adequada? Justifica a tua resposta.

II. Gramática

1. Lê as frases. Sublinha a preto os nomes comuns e a verde os nomes próprios.

O João não queria comer a sopa.

Um nabo e uma beterraba eram legumes que o menino não gostava.

Para o João ficar forte, tinha de comer os legumes e a sopa.

- 1.1. Nas mesmas frases rodeia os determinantes artigos definidos a azul e os determinantes artigos indefinidos a roxo.

2. Completa a tabela com os nomes do exercício anterior.

Nomes	
Nomes masculinos	Nomes femininos

3. Lê as frases. Escreve o nome e o adjetivo que o qualifica.

	Nome	Adjetivo
A mãe era exigente.		
As cenouras são carnudas.		
Uma couve bem verdinha.		
Os legumes são gentis.		
O João ficou forte.		

4. Escreve as seguintes frases no plural.

a) A cenoura é saudável.

b) O menino deve comer muitos legumes.

c) A batata fornece energia.

III. Desafio

Depois de leres a história, deverás escolher dois ou mais legumes presentes na história e realizar pequenas falas onde estes se caracterizam com os seus aspetos físicos e os seus benefícios para a nossa saúde. Caso aches necessário acrescentar mais características ou benefícios, ou tenhas curiosidade em descobrir mais acerca dos legumes escolhidos, poderás recorrer à Internet.

É importante que possas trabalhar em conjunto com alguém da tua família: pai, mãe, irmãos ou outros familiares. Depois de realizadas as falas deverás construir um fantoche dos legumes escolhidos com os materiais que preferires e tiveres disponível em casa.

Por fim, com as falas e os fantoches já construídos deves realizar uma peça de teatro e filmá-la de forma a que depois a possas enviar para vermos o resultado final.

Bom trabalho!!!

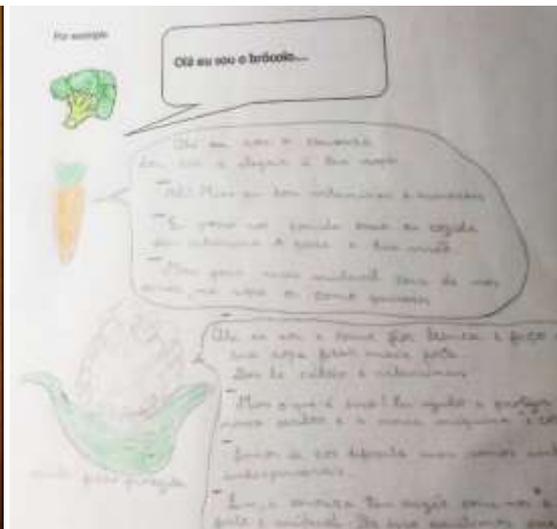
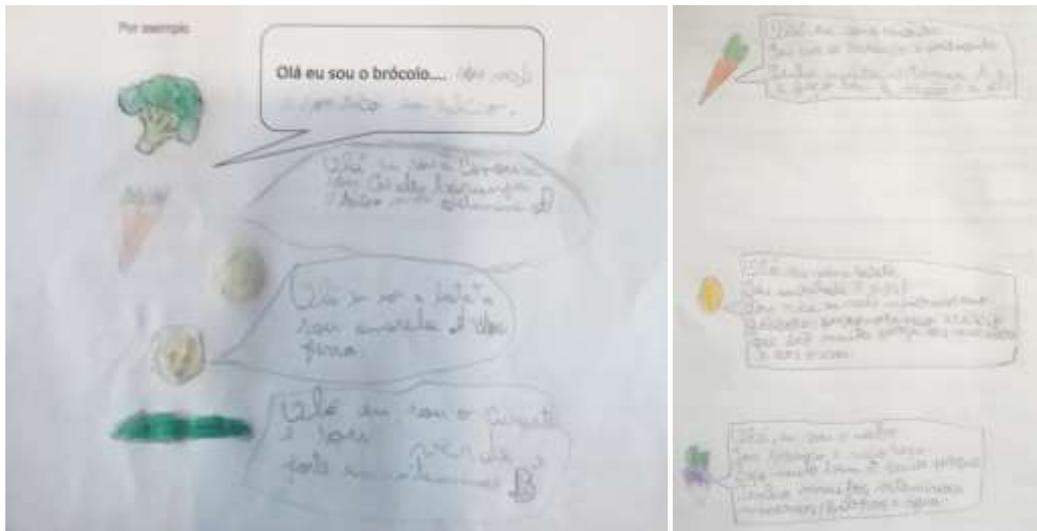
Sugestão para o aluno

Desenhar o legume e fazer um balão de fala onde o possa caracterizar

Por exemplo



Anexo 25 – O menino que não gostava de sopa



Anexo 26 – Desafio “Ser saudável em família”

Olá meninos!

Antes de mais queremos agradecer a vossa participação no desafio anterior. Sabemos que ele era um pouco trabalhoso, no entanto, e dentro das possibilidades de cada um, todos realizaram o desafio com empenho e motivação.

Agora, lançamos um novo desafio onde, inicialmente, terás de visualizar duas curtas-metragens relacionadas com os hábitos saudáveis e com a colaboração. Após visualizares estes vídeos, deverás escrever um texto para cada um deles, onde nos explicas o que entendeste das mensagens transmitidas.

De seguida, partilhando ideias com os teus familiares, terás de planificar uma aula de Educação Física, ou seja, definir os exercícios que irás realizar ao longo da mesma.

Por fim, terás de realizar a aula que planificaste, com a companhia dos teus familiares, tirando fotografias sempre que possível.

Desta forma, toda a família irá manter-se saudável!

Bom trabalho!

Anexo 27 – Ser saudável em família



No vídeo 1 assistimos a uma cidade onde se comia uma comida muito pouco saudável com muita gordura e açúcar, pagando com que as pessoas e animais ficassem muito gordos e obesos.

A tudo isto podemos juntar a falta de exercício.

Um dia um menino teve o sonho de voar e como era muito pesado não conseguiu, mas não desistiu do seu sonho. Começando a praticar exercício, juntando-lhe uma alimentação mais saudável, levando-o a conseguir o seu sonho.

No vídeo 2 assistimos a que se cooperamos e fizermos um trabalho de grupo iremos conseguir um resultado melhor, não importa de quem é a ideia desde que seja boa ideia, teremos de a seguir e apoiar.

SAÚDE, EMAGRECIMENTO, MUDANÇA DE HÁBITO

Neste vídeo, aparece uma família e várias pessoas e animais com excesso de peso. Enquanto eles almoçavam, um menino ficou encantado com um pássaro a voar livremente lá fora.

Nos dias seguintes, fez de tudo para tentar voar como o pássaro, mas não conseguiu. Certa altura, o pássaro pousa numa árvore de fruto e, desta forma, o menino mudou os seus hábitos e começou a ter uma alimentação saudável. Assim, conseguiu emagrecer e, depois de construir umas asas, conseguiu voar, muito feliz.

Ter uma alimentação saudável é muito importante para o nosso bem-estar. Além de trazer benefícios para a nossa saúde, também nos faz sentir mais felizes e mais fortes para lutarmos pelo que queremos.

A IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO

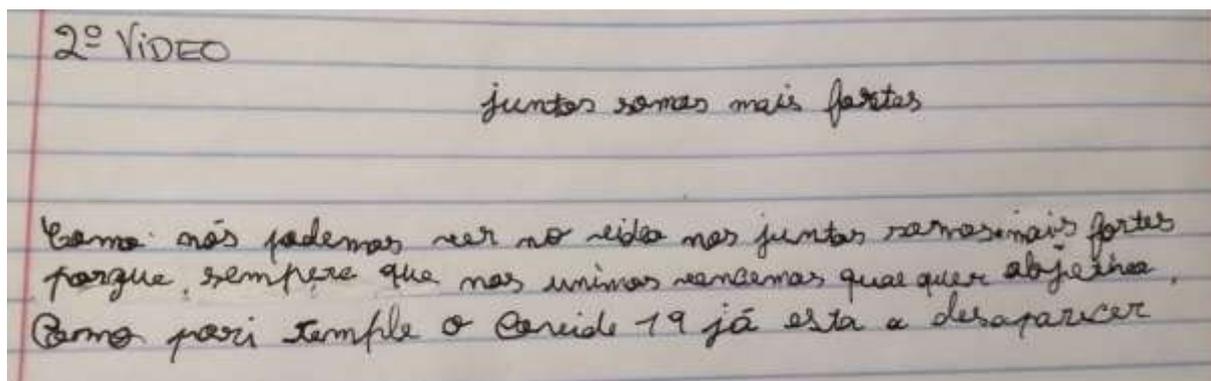
Os animais cooperam muito quando se sentem ameaçados.

Os pinguins estavam num bloco de gelo quando, de repente, apareceu uma baleia. Eles uniram-se na ponta do gelo para que ele se inclinasse e, assim, a baleia bateu com a cabeça na outra ponta do gelo.

Enquanto as formigas procuravam o seu alimento, apareceu uma grande animal que as queria comer. Então, todas juntas formaram uma bola gigante e, assim, já não passou na boca do animal.

Os caranguejos andavam pela areia e, de surpresa, uma águia apareceu. Assim, juntaram-se todos em quatro filas com as patas para o ar. Quando a águia se aproximou, os caranguejos cortaram-lhe as penas todas.

Assim, podemos perceber que a cooperação é muito importante. Quando nos ajudamos uns aos outros, é mais fácil atingirmos os nossos objetivos.



SER SAUDÁVEL

1º VIDEO

era uma vez um menino que ~~todo~~^{toda} na família dele eram gordos e felizes mas o menino estava sempre a ser um passaro e toda vez tinha mais vontade de voar. Mas toda vez que tentava não conseguia. Mas um dia o menino viu esse mesmo passaro a comer amoras depois desse dia começou a ser saudável comia mais verduras e mais frutas. E ~~foi~~ feito isso ficou mais magro e conseguiu voar.

aquecimentos

aquecer: pulsos e mãos, rodar braços, dobrar perna para trás, rodar pés e tornozelos, rodar cintura

exercícios

abrir e fechar as pernas e braços

cotovelo direito no joelho esquerdo

prancha

prancha, levantar e saltar

equilíbrio em cada perna

Anexo 28 – Questionário para alunos e Encarregados de Educação

Questionário para Alunos e Encarregados de Educação

*Obrigatório

Somos amigos/solidários?

Nesta primeira secção apresentamos algumas questões acerca de como funcionam as relações entre os vários elementos da família, bem como os seus hábitos de entresajuda e solidariedade.

Aqui em casa, quando alguém está com problemas, temos por hábito conversar e encontrar soluções em conjunto? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Sempre que é necessário tomar alguma decisão, ouvimos as ideias de todos os elementos da família? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Quando existem conflitos aqui em casa, ajudamos a resolvê-los? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Quando temos materiais, brinquedos ou roupas que já não necessitamos damos àqueles que mais precisam? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Temos por hábito agradecer uns aos outros? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Quando não gostamos de certas atitudes de alguém costumamos comentar de forma crítica e pouco amistosa? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Se responderam que não, na resposta anterior, então, digam o que costumam fazer para melhorar as atitudes das pessoas?

A sua resposta

Partilhamos tarefas e lidas da casa entre todos? *

- Sim
- Não
- Às vezes

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

Questionário para Alunos e Encarregados de Educação

*Obrigatório

Somos saudáveis?

Nesta segunda secção, apresentamos algumas questões acerca dos estilos de vida saudável, nomeadamente acerca dos hábitos alimentares e de exercício físico que estão a ser praticados por todos os elementos da família.

Fazemos 5 refeições ao dia (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar)? *

- Sim
- Não
- Às vezes

A sopa é sempre consumida antes do almoço? *

- Sim
- Não
- Às vezes

A sopa é sempre consumida antes do jantar? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Os nossos pratos principais contêm sempre legumes? *

- Sim
- Não
- Às vezes

A nossa bebida principal, durante as refeições, é a água? *

- Sim
- Não
- Às vezes
- Outra: _____

Comemos pelo menos 3 peças de fruta por dia? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Todos tomámos o pequeno almoço pela manhã cedo? *

- Sim
- Não
- Às vezes

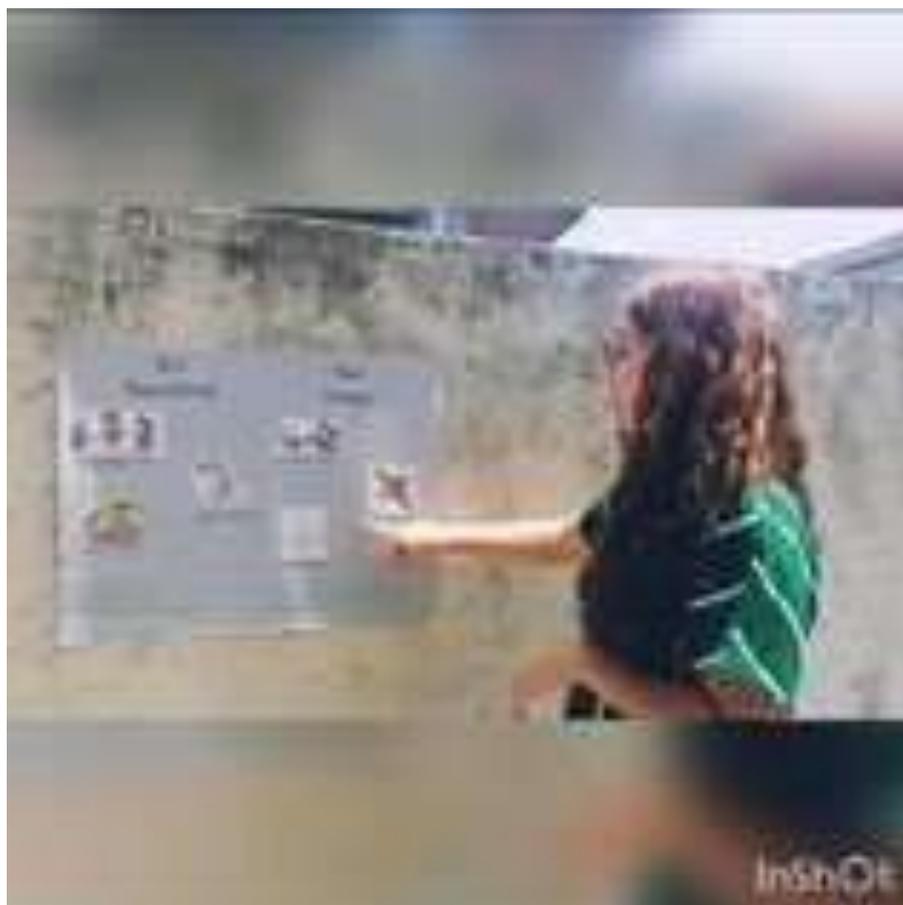
Praticamos exercício físico com regularidade? *

- Sim
- Não
- Às vezes

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

Anexo 29- Vídeo explicativo

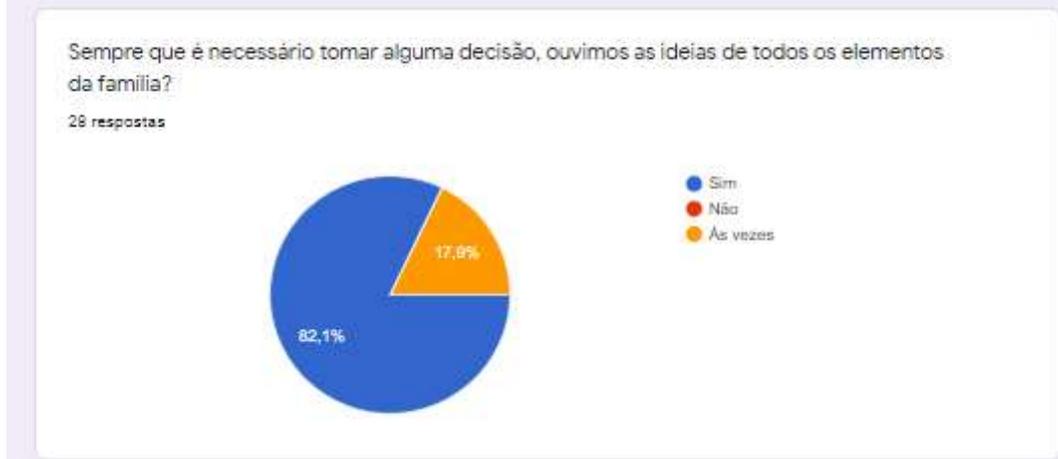


Anexo 30 – Conhecimento gera conhecimento

Agradecimento!

Agradecemos a vossa disponibilidade e colaboração para o preenchimento deste questionário.

[Anterior](#) [Submeter](#)



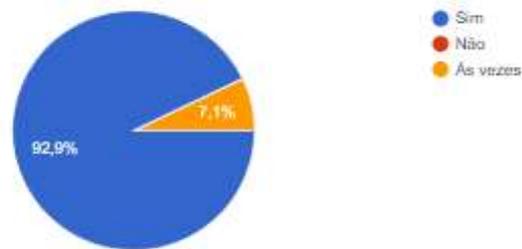
Quando existem conflitos aqui em casa, ajudamos a resolvê-los?

28 respostas



Quando temos materiais, brinquedos ou roupas que já não necessitamos damos àqueles que mais precisam?

28 respostas



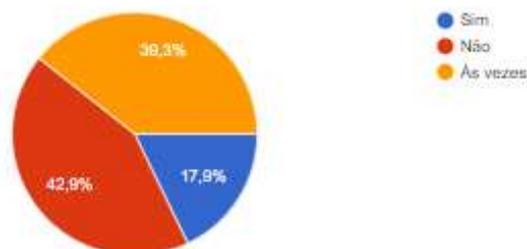
Temos por hábito agradecer uns aos outros?

28 respostas



Quando não gostamos de certas atitudes de alguém costumamos comentar de forma crítica e pouco amistosa?

28 respostas



Se responderam que não, na resposta anterior, então, digam o que costumam fazer para melhorar as atitudes das pessoas?

11 respostas

Deixamos a pessoa acalmar, depois conversamos com calma.

Damos tempo a pessoa para ela se acalmar e depois conversamos para resolver o assunto.

damos tempo a pessoa para se acalmar, e depois conversamos.

Damos o exemplo.

Tentamos fazer ver à pessoa que não teve a melhor atitude conversando sem a magoar.

Respeitar opiniões

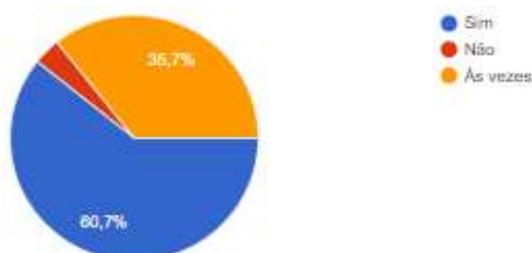
Conversar e fazer ver que não é a melhor atitude

Damos o exemplo.

Conversamos acerca do assunto

Partilhamos tarefas e lídas da casa entre todos?

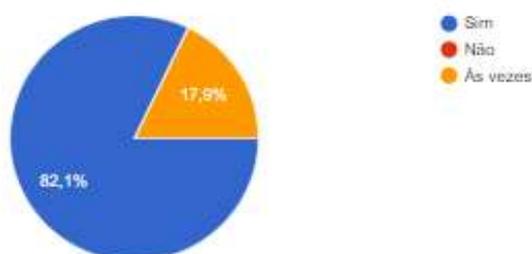
28 respostas



Somos saudáveis?

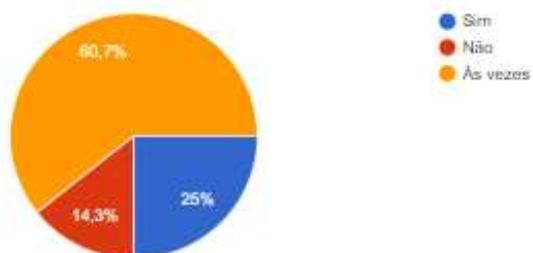
Fazemos 5 refeições ao dia (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar)?

28 respostas



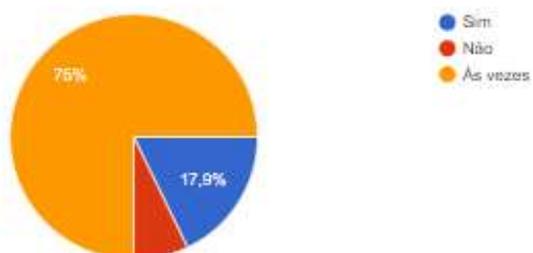
A sopa é sempre consumida antes do almoço?

28 respostas



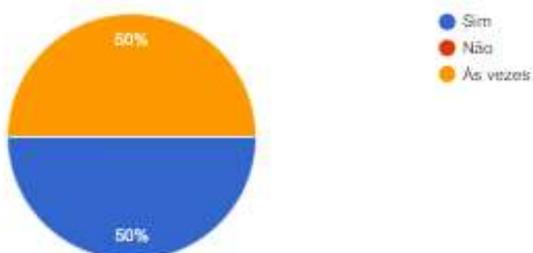
A sopa é sempre consumida antes do jantar?

28 respostas



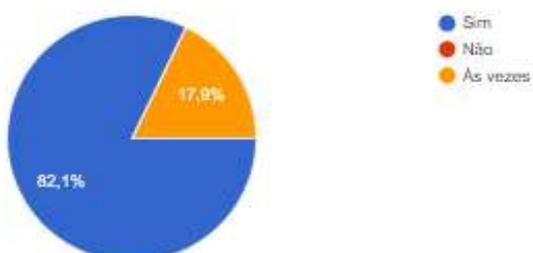
Os nossos pratos principais contêm sempre legumes?

28 respostas



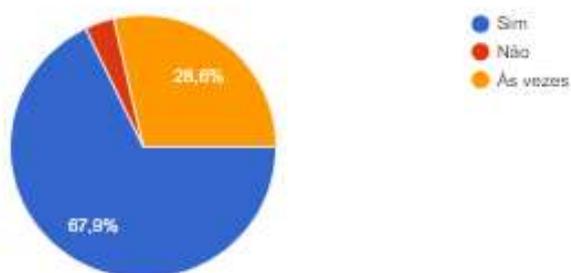
A nossa bebida principal, durante as refeições, é a água?

28 respostas



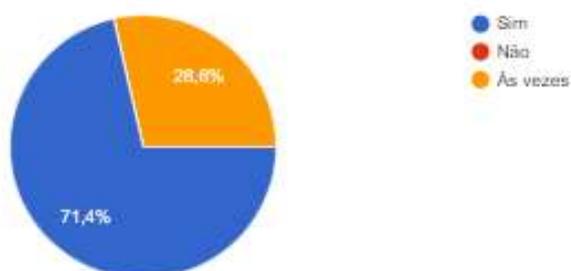
Comemos pelo menos 3 peças de fruta por dia?

28 respostas



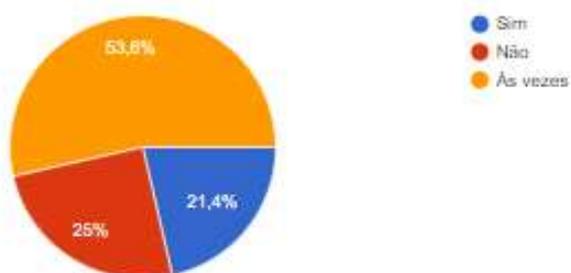
Todos tomámos o pequeno almoço pela manhã cedo?

28 respostas



Praticamos exercício físico com regularidade?

28 respostas



Agradecimentos

Para o nosso bem-estar contribui

O ser amigo



Amigo é aquele que nos ajuda quando estamos com dificuldades, que nos dá apoio e nos faz sentir bem. É alguém que nos dá amor e carinho.

+

O ser saudável



Amigo + saudável = Bem-estar + felicidade



Amigo é aquele que nos dá amor e carinho. É alguém que nos dá apoio e nos faz sentir bem. É alguém que nos dá amor e carinho.

Sei Saudável



Sei Amigo

Amigo é aquele que nos dá amor e carinho. É alguém que nos dá apoio e nos faz sentir bem. É alguém que nos dá amor e carinho.

Sei Amigo:

Amigo é aquele que nos dá amor e carinho. É alguém que nos dá apoio e nos faz sentir bem. É alguém que nos dá amor e carinho.





