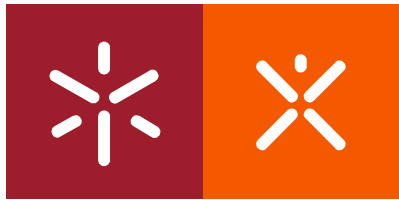




Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais das Crianças

Inês Campina Malheiro da Costa Torção

UMinho | 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Campina Malheiro da Costa Torção

Educação em Valores na Formação e
Desenvolvimento de Competências
Emocionais e Sociais das Crianças

outubro de 2023



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Campina Malheiro da Costa Torrão

Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais das Crianças

Relatório de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora
Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

outubro de 2023

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.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta minha jornada no mundo de educação, foram muitas as aprendizagens, vivências e experiências que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional; e muitas as pessoas que ajudaram a tornar esta etapa da minha vida inesquecível. Assim sendo, começo por agradecer a todos aqueles que marcaram este meu caminho e encheram o meu coração de amor, força e esperança.

À minha professora supervisora, à Professora Doutora Teresa Sarmento, pelo apoio e pela prestabilidade incondicional. Obrigada por toda a sua disponibilidade, pelo ânimo transmitido, e por toda a confiança depositada.

Aos educadores e professores das instituições que me acolheram, um muito obrigada pelos conselhos, pelas partilhas e por tantos ensinamentos. Um obrigado em especial à professora Ângela Soares, que me deu total liberdade e apoio para pôr em prática todas as minhas ideias, e me recebeu de braços abertos. Foi (tão) bom voltar a casa! E à professora Cristina Gonçalves, que me mostrou que educar é um ato de amor.

À minha família, por ser colo, refúgio e abrigo. Obrigada pais, Afonso, avó/ôs e tia, por celebrarem todas as minhas conquistas e me encorajarem na realização deste meu sonho. Sem vocês, nada disto seria possível.

E à minha querida Avó Lourdes, que apesar de não estar cá fisicamente, me inspirou e deu forças para continuar.

Ao meu namorado, que é calma no meio do turbilhão da vida. Obrigada amor, por todo o carinho, força e paciência.

Aos meus amigos/as, que marcaram de forma especial o meu percurso académico, um obrigada de coração, por tudo.

E por fim, a todas as crianças com quem vivi esta bonita aventura. Obrigada pelos sorrisos, pelo carinho e pela boa-disposição. Levo, cada uma de vocês, no meu coração.

Um grande e sincero obrigada a todos/as!

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.

***Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de
Competências Emocionais e Sociais das Crianças***

Resumo

O presente relatório de investigação e ação pedagógica inclui-se no âmbito do Estágio, com base na Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. Trata-se de um relatório que apresenta o Projeto pedagógico, nas suas componentes de intervenção e investigação, desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de vinte e sete crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de vinte e quatro alunos, do 3.º ano de escolaridade. Considerando os contextos encontrados e as suas especificidades, os interesses das crianças e os conhecimentos que detinha, estabeleci uma abordagem de educação em valores para promover a formação e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças. A Metodologia de Investigação-Ação orientou este estudo, através da elaboração de ciclos contínuos de observação, planificação, ação e reflexão, de modo a assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, a construção metacognitiva do perfil do educador e professor. Os dados foram recolhidos através da observação participante, e a análise dos dados recolhidos envolveu procedimentos interpretativos. As atividades desenvolvidas ao longo deste projeto promoveram oportunidades sociais, permitindo aos alunos tomarem consciência dos sentimentos, dos desejos e das ideias dos outros, tornando o contexto propício para o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e de outras competências relacionadas com a dimensão social; bem como potenciaram o desenvolvimento de competências emocionais, onde se observou uma maior capacidade de gestão de conflitos internos e entre pares e uma maior compreensão e disponibilidade para entender e ajudar o outro. Assim sendo, os resultados mostram que a educação em valores desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, assim como na aquisição de competências sociais e emocionais essenciais. Com o presente trabalho, aprofundei conhecimentos teóricos e pedagógicos e pude perceber de que modo uma educação em valores promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças. A realização deste relatório permitiu-me também compreender a importância da reflexão sobre a práxis profissional e a necessidade de continuar a minha formação profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.ºCiclo do Ensino Básico; Educação em Valores; Competências Sociais; Competências Emocionais; Desenvolvimento Sócioemocional.

***Values Based Education in the Formation and Development of
Children's Emotional and Social Skills***

Abstract

This research and pedagogical action report is part of the Internship, based on the Supervised Teaching Practice (PES), of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the University of Minho. This report presents the pedagogical project developed in the context of pre-school education, with a group of twenty-six children aged between four and five, and in the context of primary education, with a class of twenty-four students in the third year of school. Considering the contexts encountered and their specificities, the children's interests and the knowledge I had, a education based on values approach to promote the formation and development of children's social and emotional skills. The Action Research Methodology guided this study, through the development of continuous cycles of observation, planning, action and reflection, in order to ensure the quality of the teaching-learning process and, at the same time, the metacognitive construction of the educator and teacher profile. The data was collected through participant observation, and the analysis of the collected data involved interpretative procedures. The activities developed throughout this project promoted social opportunities, allowing students to become aware of the feelings, desires and ideas of others, making the context conducive to the development of conflict resolution skills and other skills related to the social dimension; as well as enhancing the development of emotional skills, where a greater ability to manage internal and peer conflicts and a greater understanding and willingness to understand and help others were observed. Therefore, the results show that a education based on values plays a crucial role in the integral development of children, as well as in the acquisition of essential social and emotional skills. With this work, I have deepened my theoretical and pedagogical knowledge and been able to understand how a values based education promotes the development of social and emotional skills in children. This report has also enabled me to understand the importance of reflecting on professional practice and the need to continue my professional training.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Values Based Education; Social Skills; Emotional Skills, Socio-emotional Development.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	2
1.1. Caracterização da Instituições	3
1.1.1. Caracterização da Instituição de Pré-Escolar.....	3
1.1.2. Caracterização da Instituição de 1.ºCiclo.....	4
1.2. Caracterização dos Grupos.....	5
1.1.1. Caracterização do Grupo de Pré-Escolar.....	5
1.1.2. Caracterização do Grupo de 1.ºCiclo.....	5
1.3. Justificação e relevância da Prática Pedagógica desenvolvida.....	6
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
<u>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</u>	<u>9</u>
2.1. Noção de <i>valor</i>	9
2.2. Educação em Valores	10
2.3. Competências Emocionais	11
2.3.1. Educação Emocional	12
2.3.2. Inteligência Emocional	12
2.4. Competências Sociais	14
2.5. Desenvolvimento Sócioemocional	16
2.5.1. Programas de Aprendizagem Sócioemocional (SEL)	17
2.6. Análise de Documentos Orientadores de Ação Pedagógica	18
2.6.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	18
2.6.1.1. Área de Formação Pessoal e Social	19
2.6.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	20
2.6.3. Aprendizagens Essenciais	22
2.6.3.1. Cidadania e Desenvolvimento (CeD)	23
2.6.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	24

PARTE II – TEORIAS EDUCATIVAS, ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	25
2.7. Aprendizagem Social	25
2.7.1. Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky.....	25
2.7.2. Aprendizagem Ativa	26
2.7.3. Modelo High Scope.....	27
2.8. Metodologia de Trabalho de Projeto	28
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	30
3.1. Metodologia de Investigação-Ação	31
3.2. Estratégia de Intervenção Pedagógica	33
3.2.1. Objetivos Pedagógicos	34
3.2.1.1. Objetivos de Investigação	34
3.2.1.2. Objetivos de Intervenção	34
3.3. Métodos de Recolha de Dados	34
3.3.1. Observação Participante	34
3.3.2. Registos Escritos/Reflexivos.....	35
3.4. Principais Atividades do Projeto	36
3.4.1. Pré-Escolar	36
3.4.1.1. Descobre o Tesouro!	38
3.4.1.2. Momento de Partilha de Livros: <i>Meu, Teu, Nosso</i>	41
3.4.1.3. Jogo: Como te sentias se?	44
3.4.1.3.1. Emocionómetro	47
3.4.1.4. Outras Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto	49
3.4.2. 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	50
3.4.2.1. Placard de Sensibilização: É este o mar que queremos?	51
3.4.2.2. Mural da Confiança	57
3.4.2.3. Teatro: Valores Humanos	63
3.5. Outras Atividades	68
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	69
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICES	85
Apêndice 1 – Atividades Pré-Escolar	85
Apêndice 2 – Atividades 1.º Ciclo do Ensino Básico	115

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Sala de Atividades de Pré-Escolar	4
Esquema 2 – Sala Educativa do 1.ºCEB	5
Esquema 3 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Martins (2017)	21
Esquema 4 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	32
Esquema 5 – Instrumentos Metodológicos de Registo de Observação	35
Esquema 6 – Áreas de Conteúdo, segundo Silva et al. (2016)	37
Esquema 7 – Áreas Curriculares (segundo as AE do 1.º Ciclo, M.E., 2018).	50

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades Básicas da Inteligência Emocional (Goleman, 2009)	13
Quadro 2 – Modelos Teóricos de Promoção de Competências Sociais (Matos, 2009)	15
Quadro 3 – Objetivos gerais dos programas de educação socio-emocional (Vale, 2009)	16
Quadro 4 – Componentes da Área de Formação Pessoal e Social (Silva, 2016)	20
Quadro 5 – <i>Competências</i> associadas às áreas de Relacionamento Interpessoal, e de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).....	22
Quadro 6 – Domínios a trabalhar na educação para a cidadania e respetivos grupos	23
Quadro 7 – Atividades Desenvolvidas – Autoconfiança e Trabalho em Equipa.....	39
Quadro 8 – Atividades Desenvolvidas – Partilha.....	41
Quadro 9 – Atividades Desenvolvidas – Empatia	44
Quadro 10 – Outras Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto	49
Quadro 11 – Atividades Desenvolvidas – Sustentabilidade	51
Quadro 12 – Atividades Desenvolvidas – Autoconfiança; Amor-próprio, Respeito	57
Quadro 13 – Atividades Desenvolvidas – Valores Humanos.....	63
Quadro 14 – Outras Atividades realizadas no âmbito do Estágio.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo SEL (2016)	17
Figura 2 – Capa <i>A Que Sabe a Lua?</i> , Kalandraka	39
Figura 3 – Atividade Descobre o Tesouro!	40
Figura 4 – Capa <i>Os Esquilos que não sabiam partilhar</i> , Presença	42
Figura 5 – Desenhos: Partilhar é	42
Figura 6 – Atividade de Partilha de Livros: <i>Meu, Teu, Nosso</i>	43
Figura 7 – Capa <i>O pequeno livro da empatia</i> , Livros Horizonte	45
Figura 8 – Óculos da Empatia	45

Figura 9 – Capa <i>Emocionário</i> , Texto	45
Figura 10 – Atividade: Jogo da Empatia	46
Figura 11 – Emocionómetro	47
Figura 12 – Montagem do Modelo do Ciclo da Água	53
Figura 13 – Capa <i>Será o mar o meu lugar?</i> , Booksmile	53
Figura 14 – Cartaz: Quanto tempo no Oceano?	54
Figura 15 – Lista de Atitudes Sustentáveis.....	55
Figura 16 – Animais Marinhos: pintura e colagem	55
Figura 17 – Placard: É este o mar que queremos?	56
Figura 18 – Capa <i>Orelhas de borboleta</i> , Kalandraka.	58
Figura 19 – Arco-íris da Autoconfiança e do Amor Próprio.....	59
Figura 20 – Mural da Confiança	60
Figura 21 – Pannel de Entrada de Sala	60
Figura 22 – Observação de bichos-da-seda	61
Figura 23 – Observação do terrário dos bichos-da-seda, na EB 2,3	61
Figura 24 – Kahoot: Bichos-da-Seda	62
Figura 25 – Ilustração: Solidariedade.....	64
Figura 26 – Texto: Solidariedade	66
Figura 27 – Texto: Tolerância	66
Figura 28 – Dramatização dos Textos: Valores Humanos	67

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Roda da Aprendizagem	28
---	----

SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CeD – Cidadania e Desenvolvimento

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DGE – Direção Geral da Educação

EECE- Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

I.A – Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

SEL - Programas de Aprendizagem Socio Emocional

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

INTRODUÇÃO:

O presente relatório de estágio é referente à componente de investigação para a melhoria de práticas que realizei no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica foi desenvolvida em dois contextos distintos, um de Educação Pré-Escolar e o outro do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2022/2023, tendo uma duração de quinze semanas em cada um dos contextos. Neste trabalho será apresentado o Projeto de Intervenção e Investigação que desenvolvi no decorrer da Prática Supervisionada nos dois contextos de educação, concretamente, a sua justificação e fundamentação, os procedimentos, assim como os resultados da análise dos dados recolhidos. O principal intuito deste relatório é o de analisar e dar a conhecer o modo como uma educação voltada para os valores promove a formação e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nas crianças, assim como dar conta da construção de conhecimento profissional que realizei a partir da práxis que desenvolvi. O Projeto de Intervenção “Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais das Crianças” visou analisar a sensibilidade das crianças relativa à importância dos valores, bem como analisar o contributo das atividades realizadas nas relações entre pares, refletindo acerca do desenvolvimento emocional e social das crianças.

Este relatório compreende um conjunto de cinco capítulos, que são seguidos das referências bibliográficas utilizadas e de um conjunto de apêndices relativos a aspetos apresentados nos diferentes capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o contexto de intervenção e investigação, sendo realizada a caracterização das instituições nas quais decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, a caracterização dos grupos de crianças com os quais desenvolvi este Projeto, sendo, posteriormente, apresentada a justificação e relevância da prática pedagógica desenvolvida.

No segundo capítulo é apresentada, em duas partes, a fundamentação teórica que suportou o desenvolvimento e a realização do Projeto de Intervenção e Investigação. A primeira parte aborda conceitos relativos à noção de valor; aos princípios de uma Educação em Valores e de uma Educação Emocional; às capacidades básicas da Inteligência Emocional, na perspetiva de Goleman (2009); à formação de competências sociais (Matos, 2009) e emocionais; ao desenvolvimento sócioemocional das crianças (Vale, 2009), bem como a Programas de Aprendizagem Socio emocional (SEL) em contexto escolar. No final desta parte é feita uma análise de documentos curriculares com base na temática deste projeto. Já a segunda parte apresenta dimensões das práticas pedagógicas que suportam a implementação dos aspetos teóricos apresentados na primeira parte do capítulo II. Deste modo, nesta segunda parte são apresentados aspetos relativos à aprendizagem social (modelo socioconstrutivista de Vygotsky), ao modelo HighScope, e à metodologia de trabalho de projeto.

No terceiro capítulo são retratados aspetos concernentes à metodologia de intervenção e investigação, sendo apresentadas as estratégias de recolha de dados utilizadas no Projeto de Intervenção e Investigação.

O quarto capítulo apresenta uma análise dos resultados da intervenção pedagógica à luz dos objetivos de investigação inicialmente estabelecidos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde se integra a síntese de todo o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

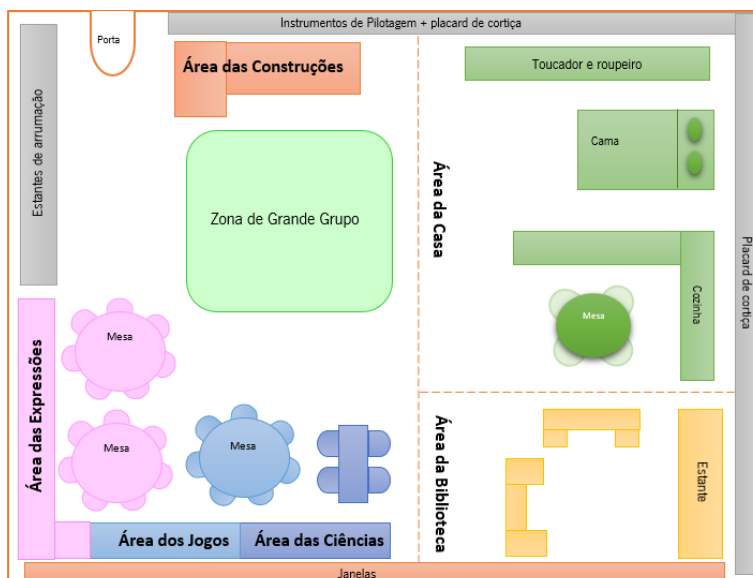
Neste capítulo será apresentada uma caracterização das instituições onde decorreram as Práticas de Ensino Supervisionadas relativas ao contexto de Educação Pré-Escolar e ao contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que dão corpo ao Projeto de Intervenção e Investigação. Adicionalmente, será ainda realizada uma caracterização dos grupos de crianças envolvidos nas Práticas de Ensino Supervisionadas, de modo a contextualizar a justificação e relevância deste Projeto à luz do contexto educativo.

1.1. Caracterização das Instituições

1.1.1. Caracterização da Instituição de Pré-Escolar

A instituição escolar na qual tive oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada em contexto Pré-Escolar correspondeu a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada na zona urbana de Braga. Este estabelecimento possui três valências de educação e de ensino: A Creche - acolhe crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 2 anos, O Pré-escolar - recebe crianças com idades entre os 3 e os 5 anos e o CATL - apoia crianças a partir dos 6 anos de idade em tempos não letivos. As práticas desenvolvidas têm como base um projeto socioeducativo trianual elaborado pelo conjunto de educadoras que lá exercem. O Projeto Educativo em vigor nos últimos três anos intitula-se de Missão Saudável, sendo o tema geral a vida saudável e os subtemas para cada ano: a saúde e higiene, a alimentação e o exercício físico. O Jardim de Infância era composto por seis salas, duas para as crianças com 3 anos, duas para os 4 anos e outras duas para os finalistas, com 5 anos. Relativamente à organização do espaço, as instalações, para além dos edifícios principais, incluíam amplos espaços verdes, tais como jardins, parques das três respostas sociais, um campo de jogos, uma horta pedagógica e uma mata, um património inestimável que potencia o contacto com a natureza e o desenvolvimento de valores como a ecologia e a sustentabilidade. Para além disso, as crianças do Pré-Escolar partilhavam variados espaços comuns, como casas de banho, sala polivalente, refeitório e os espaços exteriores referidos acima.

A sala de atividades de Educação Pré-Escolar possuía um tamanho razoável, era bem iluminada e acolhedora, e estava dividida por diversas áreas de interesse, nomeadamente a área das expressões, área da casa, área dos jogos, área da leitura, área das construções e área das ciências. A sala possuía também diversos placards que ocupavam uma posição superior nas paredes da sala e nos quais estavam expostos os trabalhos individuais de cada criança. Nas paredes da sala, existiam ainda vários instrumentos de pilotagem que regulavam a vida em grupo, tais como o mapa de presenças, o mapa de distribuição de tarefas e a rotina do grupo. Apresento, em seguida, um esquema da sala de atividades de Educação Pré-Escolar.

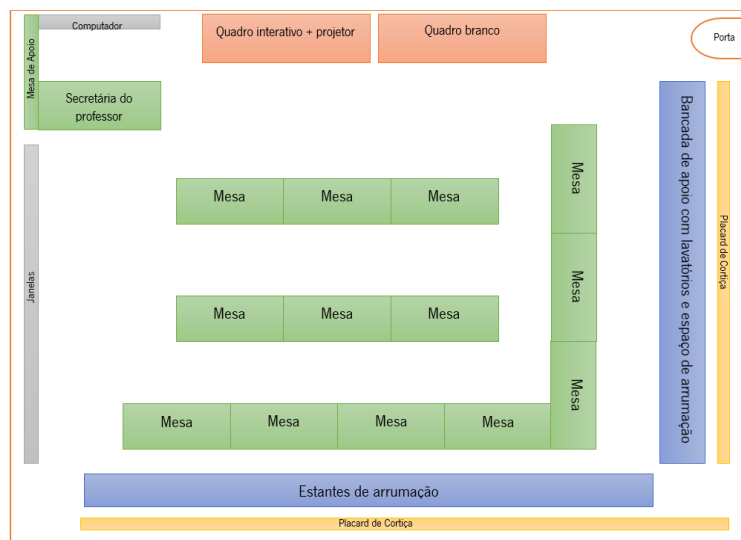


Esquema 1 – Sala de Atividades de Pré-Escolar

1.1.2. Caracterização da Instituição de 1.º Ciclo do Ensino Básico:

No que respeita à Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta, foi desenvolvida numa turma de 3.º ano, numa Instituição da Rede Pública, localizada na zona urbana de Braga. Trata-se de uma escola que acolhia cerca de 270 crianças, dos 6 aos 10 anos, integrante do projeto *Eco-Escolas*. Relativamente aos espaços físicos do 1.º Ciclo, estes contemplavam dezoito salas: sendo três para cada ano de ensino, duas direcionadas para os alunos com perturbações do espectro de autismo e as restantes quatro salas para os apoios. Para além disso, constava uma sala polivalente, a biblioteca escolar com uma sala de computadores e casas de banho. A escola apresentava um espaço exterior pouco amplo, sem zonas cobertas, onde predominava o cimento, carecendo de zonas verdes.

As crianças encontravam-se divididas em doze turmas, três por cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que cada turma tinha uma sala própria. A sala destinada à turma de 1.º Ciclo onde intervirm possuía boas condições de ensino, uma vez que era ampla, com boa iluminação natural e dispunha de um quadro branco; um quadro interativo; um placard de cortiça onde são expostos os vários trabalhos realizados pelos alunos, as regras de sala de aula e cartazes referentes às várias disciplinas que facilitavam a aprendizagem das crianças; um computador com ligação à internet e um aparelho amplificador de som, bem como um projetor que se conectava com o computador. Para além disso, possuía um balcão com lavatório e algumas estantes e armários para armazenamento de material escolar e outros instrumentos de apoio ao processo educativo. A sala possuía ainda uma pequena biblioteca localizada numa estante à qual os alunos podiam aceder, sempre que terminavam todas as tarefas. Dos recursos materiais disponíveis no Centro Escolar, destacava-se um número considerável de dispositivos móveis com ligação à internet, nomeadamente vinte e quatro computadores, que permitiam uma crescente e necessária digitalização do ensino. Em seguida, é apresentada a planta de sala de aula do 3.º ano, onde desenvolvi a minha prática pedagógica.



Esquema 2 – Sala Educativa do 1.ºCEB

1.2. Caracterização dos grupos

1.2.1. Caracterização do grupo de Pré-Escolar

O grupo de crianças de Educação Pré-Escolar com o qual realizei a Prática de Ensino Supervisionada era constituído por vinte e sete crianças, sendo dez do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. A maior parte do grupo frequentava a instituição desde os 3 anos de idade, tendo sido acompanhados pela educadora em todo o seu percurso, com exceção de duas crianças, que integraram o grupo nesse mesmo ano letivo. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, sendo que quatro possuíam ascendência italiana, ucraniana, brasileira e romena. De um modo geral, o grupo era constituído por crianças ativas, autónomas, carinhosas, que revelavam disponibilidade para experimentar, demonstrando grande motivação e envolvimento nos desafios propostos, apresentando cada uma características singulares que as identificam, bem como interesses únicos. Importa referir que as relações entre pares se estabeleciam de forma pouco harmoniosa, onde se evidenciava alguma dificuldade no relacionamento e convivência com base no respeito, partilha, empatia e cooperação, como na gestão e resolução de pequenos conflitos, que requeriam sempre a ajuda de um adulto. Ressalvo ainda que os recursos humanos disponibilizados para o grupo consistiam numa educadora de infância e numa auxiliar educativa, que acompanharam as crianças desde a entrada no Jardim de Infância.

1.2.2. Caracterização do grupo de 1.ºCiclo do Ensino Básico:

No 1.º Ciclo do Ensino Básico realizei a Prática de Ensino Supervisionada com uma turma do 3.º ano de escolaridade que era constituída por vinte e quatro alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos, sendo que quinze crianças eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. As crianças eram bastante curiosas, empenhadas, criativas, perspicazes, afetuosas e conscientes da sua própria aprendizagem, demonstrando-se ativas e interessadas, possuindo interesses e características únicas. No entanto, existiam alguns alunos mais

desafiadores, que apresentavam dificuldades no estabelecimento de relações harmoniosas e positivas. Note-se que, por se tratar de uma turma que integrou o 1.º ano durante o confinamento da pandemia Covid-19, os alunos revelavam algumas dificuldades de escrita, bem como de leitura, sendo essas uma das principais preocupações da professora titular. Para além disso, ressalvo que, no que respeita aos recursos humanos disponibilizados para a turma, estes consistiam apenas na professora titular, que acompanhou todos os alunos desde a entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3. Justificação e relevância da Prática Pedagógica desenvolvida

A motivação para a implementação deste Projeto de investigação relaciona-se, sobretudo, com a observação participante realizada durante as semanas iniciais de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em ambos os contextos educativos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Durante esse período, realizei observações de carácter participante, de modo a conhecer as características de cada criança, nomeadamente os seus interesses, os conhecimentos que possuem e, simultaneamente, o modo como o grupo se relacionava entre si. No 1º Ciclo, esta postura de observação participante permitiu-me perceber se a temática relativa ao Projeto era igualmente viável para o grupo de alunos que me foi atribuído e qual a melhor estratégia para o apresentar e desenvolver.

Constatei que as crianças do grupo do Pré-Escolar possuíam bastantes dificuldades na relação entre pares onde evidenciavam algumas fragilidades, tanto no relacionamento e convivência com base no respeito, partilha, empatia e cooperação, como na resolução de pequenos conflitos, requerendo sempre a ajuda do adulto (Educadora). Desta forma, comecei a focalizar a minha observação neste tipo de comportamentos e constatei que as crianças apresentavam alguns “comportamentos desadequados socialmente” (Lino, 2006, p. 93), recorrendo, por vezes, à força física para satisfazer as suas vontades. Sempre que presenciava estes momentos ou quando era solicitada a minha intervenção, tentava facilitar a resolução de conflitos ao regular os comportamentos, fazendo com que as crianças se ouvissem e negociassem, para que, progressivamente, conseguissem resolver de forma autónoma os seus problemas. De facto, quando as crianças se sentem ouvidas, escutadas e valorizadas tanto pelos adultos como pelos seus pares, adquirem “skills sociais capazes de estabelecer sincronia com os outros” (Gottman, 1983, citado por Katz e McClellan, 2006, p. 13).

Também no 1.º Ciclo verifiquei que alguns alunos da turma se relacionavam com outros colegas de forma preconceituosa e pouco harmoniosa, recorrendo a insultos verbais e /ou à força física para satisfazer as suas vontades. Apesar destes incidentes ocorrerem, principalmente no espaço do recreio, com colegas de outros anos, é lógico que afetavam o ambiente de sala de aula. E, sendo que a escola se assume como o segundo agente de socialização (a seguir à família), deve, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo português (*Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*), no artigo n.º 2 (*ponto n.º 4*), contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Esta particularidade, ao ser verificada quer no grupo de Pré-Escolar quer no de 1º Ciclo, permitiu, também, dar continuidade à implementação do projeto e aos seus valores associados. Todas estas observações fizeram-me

perceber aquilo que queria investigar e, assim, após a consulta do Projeto Educativo da Sala de Pré-Escolar, intitulado “E Se eu fosse um Super-Herói?” que apelava ao “desenvolvimento de atitudes que valorizam o Ser Humano: autoestima, afetividade, colaboração, respeito e cuidado pelo outro e pelo bem comum”, à “interiorização de atitudes e valores de forma a criar cidadãos mais responsáveis” e à “manifestação de respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, e culturas dos outros”, foi possível formular a questão problemática supracitada: “*De que forma uma educação voltada para os valores promove a formação e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nas crianças?*”.

O tipo de relacionamentos e convivência presentes nos grupos e a enorme curiosidade e interesse que detenho pelas potencialidades de uma educação em valores, possibilitaram a identificação dos conceitos centrais a serem abordados. Para além disso, a necessidade de se educar em valores surge da preocupação constante de pôr fim à crise de valores que está a consumir a nossa sociedade atualmente, em que é possível constatar casos de violência, intolerância, indiferença e absoluta violação de princípios éticos e morais, tanto nas ruas, escolas, locais de lazer, etc. Ademais, nos tempos que correm, impõe-se uma nova realidade que requer, para além da capacidade de abstração, da lógica formal, da compreensão de implicações complexas e do tratamento de amplos conhecimentos de caráter geral, o envolvimento de aspetos como a criatividade, o entusiasmo, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias, sendo imprescindível consolidar a inteligência racional e o mundo das emoções com o intuito de poder compreender e interpretar o que nos rodeia. Desta forma, é através da educação que é possível consolidar os valores das crianças/alunos, já que a educação em valores é um objetivo fulcral da educação (Andrade, 2011).

Ao longo deste Projeto, procurei efetivar, integrar e vivenciar atividades promotoras da construção de aprendizagens integradas, estimulando a interdisciplinaridade e a aprendizagem holística das crianças, e que potenciassem o desenvolvimento de diversos valores humanos e permitissem a compreensão da importância dos mesmos, tendo em consideração que “(...) a exigência das sociedades actuais requer que as crianças desenvolvam determinados requisitos, pertença da área emocional, tais como a tomada de decisão, a interacção social, a resolução de conflitos, sem os quais dificilmente alcançarão o sucesso e o bem-estar na vida adulta” (Vale, 2012, p. 11). Simultaneamente, este trabalho pedagógico permitiu-me, enquanto futura profissional de educação, analisar e refletir sobre o papel crucial do professor enquanto potenciador do processo de (re)construção de valores de cada criança.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. Enquadramento Teórico

Este capítulo tem como principal objetivo elucidar alguns conceitos e ideias relacionadas com a temática deste Projeto, apresentando a teoria que suportou e auxiliou o desenho, a implementação e a análise do Projeto de Intervenção e Investigação e, consequentemente, a elaboração deste Relatório, de modo a salientar a importância de desenvolver uma educação voltada para os valores na formação e desenvolvimento de competências emocionais e sociais nas crianças.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Noção de *Valor*

A palavra *valor* apresenta-se como um conceito de definição complexa, porque oscila entre aquilo que se deseja e o que é desejável socialmente e designa “indistintamente quer as normas ou regras, quer os princípios, quer as interpretações desses princípios.” (Andrade, 1992). Na etimologia, o estudo científico da origem e história das palavras, o termo valor veio do latim, *valore*, que significa riqueza, valor, com a mesma origem de *valere* que tem o sentido de apresentar boa saúde, ser forte (Anónimo, 2010). Sousa (2001) defende que os valores não podem ser separados da existência humana pois estão totalmente ligados a ela, contendo dimensões objetivas (são objetivos que regem a conduta humana) e subjetivas (estão ligados intimamente às motivações e desejos, dependendo da emoção e do sentimento que impulsionam as ações), sendo passíveis de sofrer variações na sociedade, na cultura e no tempo. Segundo Ibarra, a conceptualização de valor “requer a abstracção e a generalização. Os valores possuem um componente emotivo e subjectivo, pertencendo ao âmbito do conhecimento pessoal. As pessoas organizam hierarquicamente os valores, quer sejam normas ou princípios, dado atribuírem mais importância a uns que a outros. Os valores apreciam-se nos bens, mas não são os bens em si mesmos.” (2001, p.97). Ademais, os valores humanos detêm um papel importante no equilíbrio da personalidade, atuando como um guia orientador na tomada de decisões. Estes valores formam um conjunto interiorizado de regras de conduta, que eram até ali estranhas ao ser humano, funcionando a nível inconsciente, ajudando-o a atuar de forma previsível e mais ou menos duradoura, prestando apoio também na antevisão e previsão de condutas, assim como as suas consequências (Sousa, 2001; Silva, 2010). Segundo os autores Patrício (1991) e Casanova (2011), os valores apresentam características próprias, nomeadamente no que diz respeito à sua consistência e estabilidade. Os mesmos autores também mencionam que os valores apresentam diversos atributos de valor para valor, contradizendo-se num aspeto positivo ou negativo (polaridade), sendo que alguns se apresentam como sendo mais valiosos do que outros. Para além disso, nenhum valor se pode apresentar de forma isolada, nem pode ser entendido sem os outros, condicionando e orientando toda a ação do indivíduo, quer ele esteja ciente ou não da sua existência (Patrício, 1991; Silva, 2010; Casanova, 2011). Na visão de Escámez, os valores mediatizam a percepção que formamos de nós próprios e dos outros; estabelecendo as bases para julgar; justificando todo o tipo de influência que se pretenda exercer em relação aos outros; são expressões idealizadas capazes de satisfazer as necessidades humanas, básicas: biológicas e culturais do ser humano possuidor da plenitude mas não da totalidade (Escámez, 1988, p.118). Desse modo, os valores humanos auxiliam na formação e aperfeiçoamento

do carácter humano, sendo “construtos importantes no conjunto dos conceitos psicossociais considerados centrais para a predição de atitudes e comportamentos, inclusive para a compreensão de fenómenos de interesse de estudo das ciências sociais e humanas.” (Torres et al., 2016, p. 342).

Em suma, os valores humanos consistem nos princípios morais e éticos que guiam a vida do ser-humano, orientando toda a sua atividade nas situações concretas da vida, influenciando-o na tomada de decisões relevantes, Alguns dos autores mencionados anteriormente, afirmam que a maior crise que o ser humano pode enfrentar é uma crise de valores. Esta crise tem um impacto negativo na sociedade, afetando a humanidade, que passa a viver de forma mais egoísta, cruel e violenta. Portanto, é necessário sublinhar a importância de uma educação voltada para os valores, visto que “[o]s valores, são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação.” e que “[...] todo o acto educativo veicula e transmite valores de uma dada cultura, tendo em vista a formação do Homem como pessoa [...]” (Fonseca, 2005, p. 108).

2.2. Educação em Valores

Como dizia acima, a necessidade de se educar em valores surge da preocupação constante de pôr fim à crise de valores que está a consumir a nossa sociedade atualmente, em que é possível constatar casos de violência, intolerância, indiferença e absoluta violação de princípios éticos e morais, tanto nas ruas, escolas, locais de lazer, etc. Desta forma, é através da educação que é possível consolidar os valores das crianças/alunos, já que a educação em valores é um objetivo fulcral da educação (Andrade, 2011). Assim sendo, a educação possibilita que o ser humano construa a sua identidade, baseando-se em valores pessoais e sociais, e, além disso, permite o desenvolvimento de competências que lhe possibilite optar autonomamente por um quadro axiológico orientador da sua existência pessoal. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.) referencia que é fundamental desenvolver a pessoa como um valor em si mesmo, livre, de forma crítica e responsável. Partindo desta matriz, percebe-se que os valores estão presentes e são fundamentais à educação e à vida em sociedade, tais como: a autonomia, a cooperação, a partilha, a empatia, a responsabilidade e a solidariedade com o próximo. Para além disso, nos tempos que correm, impõe-se uma nova realidade que requer, para além da capacidade de abstração, da lógica formal, da compreensão de implicações complexas e do tratamento de amplos conhecimentos de carácter geral, o envolvimento de aspetos como a criatividade, o entusiasmo, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias, sendo imprescindível consolidar a inteligência racional e o mundo das emoções com o intuito de poder compreender e interpretar o que nos rodeia.

Os valores podem ser ensinados e aprendidos, importa estar disposto, mostrar abertura, deter conhecimento para ensinar e possuir vontade de aprender. No entanto, segundo Pedro (2002, p.96), para que haja uma aprendizagem em valores é necessária uma condição: a educabilidade. Esta característica é intrínseca ao ser humano, ultrapassando a questão biológica; as suas aprendizagens ajudam a “aprender a ser”, e, só assim, existe a oportunidade de se tornarem mais humanos na sua essência.

São vários os autores (Raths et. al., 1972; Kohlberg, 1997, 1981; Patrício, 1998, 1994; Valente, 1989; Andrade, 1992; Cabanas, 1995; Casanova, 2011; Virões, 2013) que, ao longo dos anos, têm vindo a salientar a importância

da Educação em Valores, afirmando que é necessária a sua valorização, uma vez que a sua transversalidade, é inquestionável relativamente a qualquer área curricular.

2.3. Competências Emocionais

“Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura...”, (Goleman, 1995, p.276). Partindo dessa conceção, é possível compreender a importância de um trabalho voltado para as questões socioemocionais.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) a saúde mental não é só a ausência de enfermidade, mas também o bem-estar físico, mental e social de um indivíduo. Abrange a capacidade de adaptação a novas circunstâncias de vida/mudanças; a superação de crises e resolução de perdas afetivas e conflitos emocionais; a capacidade de reconhecer limites e sinais de mal-estar; o sentido crítico e de realidade mas também humor, criatividade e capacidade de sonhar; o estabelecimento de relações satisfatórias com outros membros da comunidade; e ainda, a definição de projetos de vida.

Conforme os últimos dados divulgados pela Organização Mundial de Saúde, acerca da saúde mental mundial, antes da pandemia de COVID-19, havia uma estimativa de que cerca de 1 em cada 8 pessoas no mundo sofria com transtornos mentais (WHO, 2022). No entanto, e como resultado da pandemia de COVID-19, os distúrbios depressivos e de ansiedade, sofreram um aumento de mais de 25%.

Em Portugal, as perturbações mentais e comportamentais afetam cerca de 22,9% da população total, valor que coloca o país na segunda posição entre os países europeus (CNS, 2019).

Infancy, childhood and adolescence are ages of both vulnerability and opportunity in mental health. Nurturing, caregiving and supportive learning environments can be hugely protective of future mental health. On the other hand, adverse childhood experiences increase the risk of experiencing mental health conditions. Four key strategies for reducing risks and boosting protective factors include: developing and enforcing policies and laws that promote and protect mental health; supporting caregivers to provide nurturing care; implementing school-based programmes, including anti-bullying interventions; and improving the quality of environments in communities and digital spaces. School-based social and emotional learning programmes are among the most effective promotion strategies for countries at all income levels. (WHO, 2022)

Dessa forma, um dos maiores pontos de partida é educar emocionalmente a população, isto é, criar programas nas escolas que potenciem o desenvolvimento social e emocional das crianças. Na visão de Mishara e Ystgaard, “ensinar aptidões para a vida tais como resolução de problemas, o raciocínio crítico, a comunicação, as relações interpessoais, a empatia e os métodos para fazer face às emoções, permitirá às crianças e aos adolescentes desenvolver uma saúde mental firme e positiva” (citado por OMS, 2002). Assim sendo, torna-se indispensável despertar as crianças para a importância de nutrirem empatia pelo outro e de conhecerem e gerirem as suas próprias emoções, de forma a construírem uma estrutura emocional forte, assente na autoestima e na autoconfiança. Goleman (2019), alude também, para a pertinência de ensinar às crianças formas de socializar,

de resolver conflitos, de contrariar crenças negativas e de ultrapassar obstáculos, na diminuição do risco de depressão.

Machado (2008) refere que um bom desenvolvimento das competências emocionais nas crianças contribui para o aumento de inúmeras capacidades: memória; motivação, curiosidade e vontade de aprender, o que resulta num melhor rendimento escolar. Contrariamente, um fraco desenvolvimento dessas competências pode limitar a memória, dificultar a percepção e a atenção, e diminuir as associações mentais. São vários os estudos que demonstram que as crianças que possuem ‘melhores’ competências emocionais, ou seja, as que apresentam maior capacidade para reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares, têm melhores resultados académicos, são mais empáticas e apresentam melhor adaptação e sucesso escolar.

2.3.1. Educação Emocional

A escola torna-se num lugar imprescindível para abordar o tema das emoções devido às inúmeras relações sociais inerentes. Ao ajudar as crianças a desenvolver competências emocionais e sociais pode-se estar a contribuir para a redução de episódios de violência no meio escolar, e automaticamente, a melhorar os níveis de concentração e aprendizagem. Nas palavras de Bisquerra (2003), a educação emocional é um processo educativo “contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento das competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitá-lo para a vida. Todo ele tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social.” (p.27). Segundo o autor supramencionado, com a educação emocional pretende-se prevenir e minimizar a ocorrência de estados de *stress*, depressão e agressividade, bem como o consumo de substâncias ilícitas. O mesmo autor (Bisquerra, 2003) propõe ainda os seguintes objetivos como principais a adquirir com a educação emocional: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver a habilidade de regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas; desenvolver a habilidade de auto motivar-se; adotar uma atitude positiva diante da vida; aprender a fluir.” (p.29). Segundo Gil & Alarcon (2006) a educação emocional irá oferecer às crianças e jovens um coeficiente emocional que lhes permitirá enfrentar a sociedade cada vez mais competitiva e intolerante em que vivemos, que, por sua vez, torna as relações sociais e a convivência humana cada vez mais complicada.

2.3.2. Inteligência Emocional

São vários os autores que explicam a Inteligência Emocional como uma forma de *inteligência social*, que inclui a capacidade do indivíduo para reconhecer as emoções e os sentimentos em si próprio e nos outros e para utilizar essa informação, no sentido de orientar o seu pensamento e consequentemente o seu comportamento. Goleman (2009) define-a como sendo a capacidade que um indivíduo possui no reconhecimento dos seus próprios sentimentos e os dos outros, e na gestão das emoções em si mesmo e nas suas relações.

As cinco capacidades básicas da *Inteligência Emocional*, apontadas por Goleman, são interdependentes mas com objetivos diferentes, uma vez que remetem para diferentes dimensões do indivíduo. No quadro abaixo estão apresentadas as diversas competências da Inteligência Emocional, segundo Goleman, bem como a sua definição.

Competência da Inteligência Emocional (Goleman, 2009)	Definição
Autoconsciência	Define-se pela capacidade de reconhecer as próprias emoções, saber identificá-las e de que forma se manifestam.
Autorregulação	Define-se pela capacidade de lidar e gerir com as próprias emoções.
Automotivação	Define-se pela capacidade de se motivar e de se manter motivado, e pela capacidade de controlar impulsos e adiar recompensas.
Empatia	Define-se pela capacidade de reconhecer emoções nos outros, e de se posicionar no lugar dos outros.
Aptidões Sociais	Define-se pelo conjunto de capacidades envolvidas na interação social e na gestão de relações.

Quadro 1 – Capacidades Básicas da Inteligência Emocional, segundo Goleman (2009)

Segundo Goleman, as competências acima referidas são a base da *inteligência emocional* e desempenham um papel crucial na nossa capacidade de entender, expressar e gerir as nossas próprias emoções, bem como de compreender e lidar com as emoções dos outros. Dessa forma, são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, bem como para a criação de relações interpessoais saudáveis e harmoniosas.

Mayer, Salovey, e Caruso (2000) referem que a inteligência emocional permite uma melhor resolução dos problemas emocionais com que o indivíduo se depara, pelo que se pode considerar que esta inteligência atua como fator protetor para que, mesmo na existência de fatores de risco e obstáculos, o indivíduo saiba contorná-los e lidar com eles.

Gil e Alarcon (2006) referem que as crianças com inteligência emocional aprendem melhor, têm menos problemas de orientação, têm maior facilidade em resistir às pressões dos seus contemporâneos, são menos violentos e têm mais empatia, e, ao mesmo tempo, resolvem mais eficazmente os conflitos. Outra característica dos jovens emocionalmente inteligentes é que têm menos probabilidades de recorrer a uma conduta autodestrutiva, (como drogas, álcool, gravidez na adolescência), têm mais amigos, possuem uma maior capacidade para controlar os impulsos e são mais felizes, saudáveis e bem-sucedidos (p. 4). Segundo os autores supramencionados, também um educador/professor precisará de ser emocionalmente inteligente, e deverá: ajudar as crianças a traçar objetivos pessoais; valorizar um clima emocional positivo; ser um bom ouvinte; ser paciente e promover o confronto de opiniões num ambiente livre e de reflexão. Com este intuito, poderão ser adotadas estratégias como: valorizar sempre os esforços antes de referir o que há para melhorar ou corrigir; criticar os atos e não a criança em si; dar oportunidade das crianças expressarem as suas qualidades; trabalhar as inteligências múltiplas; evitar comparações entre crianças; demonstrar e gerar um ambiente de afeto e tolerância; e fomentar a autonomia, liberdade e responsabilidade (Gil & Alarcon, 2006).

2.4. Competências Sociais

O indivíduo é o resultado do encontro e das interações que estabelece ao longo da sua vida. Gerir essa relação de forma harmoniosa e produtiva é um desafio permanente. As *competências sociais* caracterizam-se pela capacidade de reconhecimento dos sentimentos do outro e de se comportar de modo a poder exercer influência sobre esses mesmos sentimentos no sentido da construção, do positivismo. Segundo Epps (1996), a competência social refere-se a dois conjuntos amplos de competências e processos: os que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia, a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que se referem ao desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de convivência.

Um dos fatores chave no desenvolvimento da criança é a quantidade e qualidade de interações que são estabelecidas, uma vez que aprende: (...) o respeito pelas regras estabelecidas e pelas convenções; e o respeito pela ordem social, da qual resultam todas as regras e convenções sociais. Isto é também um legado para toda a vida, uma vez que permite à criança tornar-se um cidadão na sociedade, com todas as prerrogativas de chefia e responsabilidades como membro da sociedade que o cidadão tem (Damon, cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993; p.192).

Sassu (2007, citado por Baptista, 2011), defende diferentes parâmetros da competência social: “a competência social divide-se em três parâmetros: atributos individuais, capacidades sociais e atributos de relacionamento com os pares. Os atributos individuais estão relacionados com o temperamento da criança, com a sua baixa dependência dos adultos, com a empatia, capacidade de humor, entre outros. As capacidades sociais, por sua vez, estão ligadas à assertividade, capacidade de justificar as suas acções, capacidade para fazer parte de um grupo, participar em discussões, mostrar interesse pelos outros, etc. Por fim, e no que concerne aos atributos de relacionamento com os pares (...) está o facto, da criança, ser usualmente aceite pelos outros, ser convidada para brincar e trabalhar e ser considerada pelos outros como uma amiga.” (p. 4).

Piaget reconhece a sociedade como peça-chave no desenvolvimento moral e autónomo da criança. Segundo ele, “a vida social é necessária para permitir ao indivíduo a tomada de consciência do funcionamento da mente e para transformar em normas propriamente ditas os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda a actividade mental e inclusive vital. Efectivamente o indivíduo por si só é e permanece egocêntrico.” (Piaget, 1987, p.337). Sendo tão importante o desenvolvimento destas competências sociais, por parte das crianças, uma vez que estas se estão a formar enquanto seres sociais, deve-lhes ser proporcionado o ato de brincar sem limite, pois é através deste que as crianças desenvolvem competências sociais, têm diversas oportunidades para conversar, brincar e interagir umas com as outras (Rosa, 2014). Assim sendo, as interações experienciadas nos primeiros anos de vida, permitem que a criança desenvolva e aprimore todas estas competências sociais, necessárias à construção de relações positivas e saudáveis.

Por tudo o que foi referido anteriormente, o desenvolvimento de programas de promoção de competências pessoais e sociais que capacitem as crianças e jovens a identificar e resolver problemas; gerir conflitos; otimizar a sua comunicação interpessoal; construir relacionamentos saudáveis, desenvolver empatia e compreensão

emocional, entre outros, habilita as crianças a tornarem-se emocionalmente inteligentes e socialmente competentes, além de as preparar para uma vida adulta bem-sucedida.

No quadro seguinte, descrevem-se de forma muito breve, alguns dos modelos teóricos que procuram explicar a formação e o desenvolvimento de competências sociais, segundo diversos autores (Matos, 2009).

Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais	Descrição e Explicitação
<i>Modelo da Aprendizagem Social,</i> de Bandura (1977)	Considera que o principal fator para a aprendizagem é a modelação (para as crianças os modelos de referência são os pais) com a possibilidade das respostas sociais poderem ser rejeitadas ou reforçadas, sendo influenciadas pela atenção, retenção, reprodução e motivação. Explica a formação de competências sociais através de uma aprendizagem observacional, destacando a atenção seletiva, a retenção da informação, a reprodução do comportamento observado e a motivação, como sendo os principais processos envolvidos na aprendizagem social.
<i>Modelo da Perceção Social,</i> de Argyle (1983)	Explica o desenvolvimento das habilidades sociais através de processos cognitivos que tentam compreender o ambiente e o contexto social em que o indivíduo se insere. Esta compreensão implica uma leitura e descodificação correta da situação/contexto social, permitindo à pessoa responder de uma forma socialmente competente; desse modo, deve permitir uma seleção de comportamentos de acordo com o contexto e a tomada de decisão de emití-los ou não.
<i>Modelo Social,</i> de Beauchamp e Anderson (2010)	Propõe uma estrutura integradora no desenvolvimento das competências sociais, partindo do princípio que o desenvolvimento das habilidades sociais depende de uma normal maturação cerebral, cognitiva e do comportamento com um suporte ambiental adequado. Define o núcleo dimensional das habilidades sociais (biológico, psicológico e social) e a sua integração numa estrutura desenvolvimental.

Quadro 2 – Modelos Teóricos de Promoção de Competências Sociais (Matos, 2009)

Terpstra e Tamura (2008), apresentam várias estratégias para facilitar o desenvolvimento de competências sociais, defendendo que o educador/professor deve ter em consideração “as características da população de estudantes, as oportunidades que as crianças terão para usar as estratégias que vão ser introduzidas, as áreas das capacidades sociais e interacção social que podem ser ensinadas” (p. 11).

Assim sendo, e atendendo à importância do desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças, o educador desempenha um papel fundamental na construção de estratégias para que se criem oportunidades de aprendizagens e espaços que permitam o desenvolvimento dessas competências. Neste processo de socialização, um dos principais papéis do professor é o de ajudar as crianças a perceberem o que é considerado correto ou

incorreto e quais as atitudes que são ou não aceitáveis, de modo a poderem apropriarem-se e compreender os valores morais, bem como desenvolverem as competências sociais necessárias para que se possam comportar de acordo com esses valores (Borsa, 2007). Dessa forma, o professor deve criar ambientes propícios e oferecer oportunidades de aprendizagem que permitam que as crianças adquiram um conhecimento sólido dos valores morais e desenvolvam as habilidades sociais necessárias para se comportarem de maneira aceitável na sociedade.

2.5 Desenvolvimento Sócioemocional

O conceito de “aprendizagem sócioemocional” remete para a “capacidade de reconhecer e gerir emoções, resolver problemas de forma eficaz, e estabelecer relações positivas com os outros” (Zins & Elias, 2007, p. 234).

Na perspectiva de Costa e Faria (2013), o desenvolvimento sócioemocional pode ser descrito como “o processo através do qual cada aluno desenvolve sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes” (p. 409).

Após a análise de vários programas dedicados à educação socioemocional (Bisquerra, 2000; Goleman, 1997; Vallés & Vallés, 2000), torna-se possível agrupar os objetivos gerais recorrentes nestes modelos, em cinco categorias, conforme a tabela abaixo (Vale, 2009, p.131):

Competência Sócioemocional	Descrição
Autoconsciência emocional	Baseia-se na aquisição de um melhor conhecimento das próprias emoções, no reconhecimento das diferenças entre sentimentos e ações e na compreensão das causas dos sentimentos.
Gestão das emoções	Assenta no desenvolvimento de habilidades para controlar as próprias emoções, prevenir os efeitos prejudiciais das emoções negativas (por exemplo, melhorar a capacidade para expressar verbalmente a ira sem lutar), desenvolver habilidades de resistência à frustração e desenvolver habilidades para gerar emoções positivas.
Controlar produtivamente as emoções	Apoia-se no desenvolvimento de habilidades de auto-motivação, numa maior capacidade de concentração nas tarefas e maiores responsabilidades, no desenvolvimento da capacidade de saber esperar por recompensas a longo prazo em detrimento de recompensas imediatas.
Empatia	Fundamenta-se no desenvolvimento da capacidade de aceitar a perspectiva do outro, no desenvolvimento de sentimentos de empatia e sensibilidade com os outros, e no desenvolvimento da capacidade de escuta.
Gerir relacionamentos	Alicerça-se no desenvolvimento de competências para resolver conflitos e negociar acordos, e no desenvolvimento da capacidade de cooperação, de partilha e de ajuda.

Quadro 3 – Objetivos gerais dos programas de educação socioemocional, Vale (2009)

Todas estas competências sócioemocionais têm em comum o aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como a diminuição de pensamentos autodestrutivos e violentos, promovendo uma boa autoestima na criança. Além do mais, estas competências podem ser desenvolvidas através de atividades, jogos e histórias que ajudem as crianças a identificar e distinguir as emoções básicas, assim como a criar estratégias para gerir e utilizar as emoções de forma moderada e construtiva (Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004). Sendo assim, o desenvolvimento e a promoção de competências emocionais e sociais podem, amplamente, contribuir para o aumento dos níveis de bem-estar, e automaticamente para uma melhor avaliação da criança em contexto escolar. No entanto, e atendendo que a educação visa desenvolver a pessoa como um ser autónomo, considero que o educador/professor não deve impor valores às crianças/alunos, mas deve (re)criar um ambiente educativo que lhes possibilite o desenvolvimento de uma consciência moral e autónoma. Isto significa que o educador/professor deve organizar um processo educativo que estimule uma participação ativa da criança/aluno na (re)construção dos valores, levando-a a desenvolver uma atitude crítica, interventiva e reflexiva.

2.5.1. Programas de Aprendizagem Socioemocional (SEL)

Os Programas de Aprendizagem Socioemocional (SEL) em contexto escolar surgem como um dos quadros de referência para a promoção da saúde mental, neste contexto. Em termos gerais, "SEL" refere-se a um modelo, cuja tipologia de atividades permite a aquisição gradual de competências sociais e emocionais necessárias para que o indivíduo se consiga adaptar e lidar com os desafios do quotidiano, bem como ter sucesso nos seus projetos de vida, tanto no âmbito familiar, escolar e profissional, como nas suas relações com os outros.

A teoria holística defensora do desenvolvimento integral do ser humano, a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, os trabalhos de Goleman sobre inteligência emocional, bem como outras perspetivas teóricas, suportam este quadro referencial da Aprendizagem SEL. Assim sendo, a referência a Programas de Aprendizagem Socioemocional reporta-se, na sua globalidade, à tipologia de ações que promovem o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais, agrupadas numa estrutura de cinco grandes domínios: Autoconhecimento; Auto-regulação; Consciência social; Competências relacionais, e Tomada de decisão responsável.



Figura 1 – Modelo SEL (2016)

Além do mais, o Modelo SEL reforça a importância da transversalidade de 10 subtemas pelos cinco domínios SEL, mantendo uma relação dinâmica com cada um deles. Estes subtemas correspondem a áreas do desenvolvimento e da relação presentes desde os primeiros anos de vida, sendo basilares na construção de cada indivíduo e do

seu tecido social. O Modelo SEL tem um impacto positivo no ambiente escolar e promove uma série de benefícios académicos, sociais e emocionais para os alunos, nomeadamente: Um melhor desempenho académico, Melhores atitudes e comportamentos: maior motivação para aprender, grande compromisso com a escola, mais tempo dedicado ao trabalho escolar e melhor comportamento em sala de aula; Menos comportamentos disruptivos: menos atos de agressão, de delinquência e de processos disciplinares na sala de aula, e uma redução do stress emocional: menos relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social.

2.6. Análise de documentos orientadores de ação pedagógica

Apresento em seguida uma breve análise de alguns documentos curriculares portugueses, tendo em conta a temática do meu Projeto de Investigação e Intervenção.

Começarei por analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dando ênfase à Área de Formação Pessoal e Social, seguindo-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Seguidamente, irei fazer referência às Aprendizagens Essenciais, mais especificamente no que concerne à componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), e, por fim, de modo mais sumário, irei abordar a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

2.6.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, na secção da educação pré-escolar, no artigo 5º, ponto 1, alínea e), indica que “a educação pré-escolar deve fomentar a integração social da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento social”. Ademais, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), no capítulo IV (princípios gerais pedagógicos), no seu artigo 10.º (objetivos da educação pré-escolar), na alínea a) referencia que um dos objetivos da educação pré-escolar é o de “promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”. Assim sendo, é notório o papel que a área de Formação Pessoal e Social desempenha no currículo de Educação Pré-Escolar.

O documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE¹) (baseia-se “nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) ” destina-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.” (Silva, 2016, p. 5). Engloba três tópicos fundamentais: i) Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; ii) Intencionalidade educativa e iii) Organização do ambiente educativo. Apesar de as OCEPE contemplarem várias áreas de conteúdo, domínios e subdomínios (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios da Educação Física, da Educação Artística; da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo), pretende-se que o desenvolvimento da criança, bem como a sua

¹ A primeira versão das OCEPE data de 1997 (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), tendo a segunda e atual versão sido publicada em 2016 (Despacho n.º 9180/2016).

aprendizagem, ocorram de forma holística e, portanto, as diferentes áreas deverão ser abordadas de forma integrada.

A função das OCEPE é a de “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” (Silva et al., 2016, p. 5). Neste projeto far-se-á a exploração articulada de várias áreas de conteúdo, tendo como ponto de partida a área de “Formação Pessoal e Social”.

Consideram-se as “áreas de conteúdo” como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer”. (Silva et al., 2016, p. 31). Assim sendo, a criança realiza aprendizagens autênticas e significativas, sendo capaz de as transpor para as situações diárias, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e adotando uma atitude favorável para continuar a aprender.

2.6.1.1. Área de Formação Pessoal e Social

A área de “Formação Pessoal e Social” assenta, tal como as restantes, “no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que o rodeia”. (Silva, 2016, p.37).

É nos contextos sociais em que está inserida, e nas relações e interações que estabelece com outros e com o meio, que a criança vai construindo referências que potenciam o desenvolvimento da tomada de consciência da sua identidade e do respeito pelos outros, o desenvolvimento da sua autonomia, a compreensão do que está certo e errado, o que é ou não permitido, bem como promovem o entendimento dos direitos e deveres, valorizando o património natural e social. É através dessa correlação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes, assim como às dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. Neste sentido, é importante referir que esta área expressa nas OCEPE contempla a educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. São os valores implícitos na prática pedagógica do educador e a forma como os corporiza no quotidiano da educação pré-escolar que permitem que o Jardim de Infância seja um contexto privilegiado, tanto a nível social como relacional, que proporciona a interação com determinados valores que permitem que a criança “vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (Ministério da Educação, 2007, p. 53). Através destas interações a criança irá desenvolver a sua identidade e, posteriormente, a sua independência e autonomia. É importante realçar que “este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (Ministério da Educação, 2007, p. 53). Quando o educador demonstra atitudes de respeito, sensibilidade, cooperação, tolerância, partilha, justiça, etc. para com as crianças e adultos, está a contribuir para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.

Dada a transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, muitas das aprendizagens enunciadas nesta área são retomadas noutras áreas. Neste sentido, existem quatro grandes componentes estruturantes das

aprendizagens a desenvolver neste nível: i) Construção da identidade e da autoestima; ii) Independência e autonomia; iii) Consciência de si como aprendiz; iv) Convivência democrática e cidadania.

No quadro abaixo encontram-se as componentes referidas, bem como as aprendizagens a promover em cada uma delas.

Área de Formação Pessoal e Social	
Componentes	Aprendizagens a promover
Construção da identidade e da autoestima	- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros. - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
Independência e autonomia	- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
Consciência de si como aprendiz	- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem
Convivência democrática e cidadania	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. - Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação

Quadro 4 – Componentes da Área de Formação Pessoal e Social, Silva (2016)

2.6.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

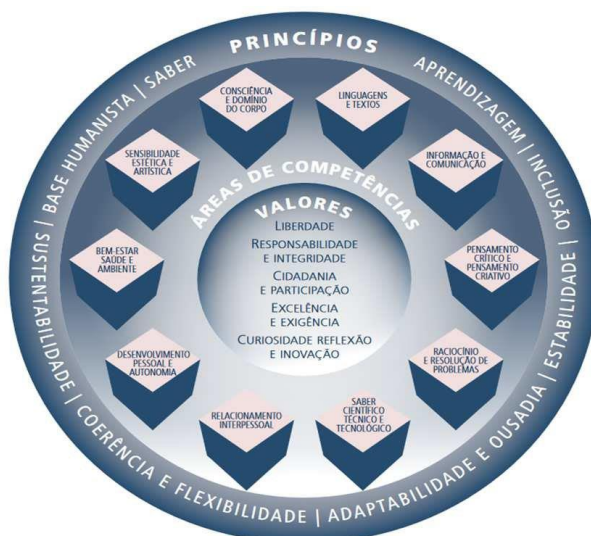
O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) concretiza uma medida de política educativa que visa a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, constituindo o enquadramento para a construção de um currículo para o século XXI. Trata-se de um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Martins, 2017, p. 2), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Este referencial estabelece fundamentos que devem ser subjacentes a todas as escolas, no âmbito da escolaridade obrigatória, de modo a que os intervenientes nestes espaços possam ajudar a “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p. 5). Importa salientar que Martins (2017, pp. 7-8) realça o papel da educação de infância como um momento importante da educação, que inicia o indivíduo em práticas de

qualidade essenciais para o seu bem-estar e sucesso educativo. Portanto, o Perfil dos Alunos estabelece-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” como refere Martins (2017, p. 8). Além do mais, este documento curricular visa preparar os alunos para uma participação ativa e responsável na sociedade, promovendo competências como a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico, o pensamento criativo, a resolução de problemas e a consciência cívica. Segundo os autores Martins et al. (2017, p.15):

"Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia".

Relativamente à estruturação deste documento, estabelecida por Martins (2017), o Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver, conforme o esquema abaixo.



Esquema 3 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Martins (2017)

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, são exploradas diversas áreas de competências, que se complementam entre si. Para a minha ação pedagógica, tive sobretudo em consideração, as competências referentes às áreas de Relacionamento Interpessoal e Desenvolvimento pessoal e Autonomia. As competências descritas na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais. Por sua vez, as competências na área de Desenvolvimento pessoal e Autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.

No quadro seguinte encontram-se as competências associadas às áreas de *Relacionamento Interpessoal*, e de *Desenvolvimento pessoal e Autonomia*, competências essas, fulcrais no decorrer da minha prática pedagógica.

<i>Relacionamento Interpessoal</i>	<i>Desenvolvimento Pessoal E Autonomia</i>
• Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; • Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede, • Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.	• Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; • Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; • Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, • Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.

Quadro 5 – *Competências associadas às áreas de Relacionamento Interpessoal, e de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Martins (2017)

2.6.3. Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) (M.E., 2018) relativas ao Ensino Básico constituem-se como referenciais curriculares, que regulam os vários conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser desenvolvidos pelos alunos do Ensino Básico, tendo sido homologados pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Segundo o despacho supramencionado, estas aprendizagens essenciais correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Ademais, este documento curricular apresenta, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas (p. 19734-(2)).

As AE, existentes para todos os ciclos de ensino compreendidos pela escolaridade obrigatória, apresentam uma “estrutura comum, identificando domínios e temas, a sua ligação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e sugestões de abordagens metodológicas” (p. 19734-(2)), tal como referido no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

As Aprendizagens Essenciais definidas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam-se estruturadas por áreas curriculares para cada ano de escolaridade (do 1.º ao 4.º ano). Desse modo, as AE para estes anos de ensino, encontram-se definidas nas áreas curriculares de: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística

(Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, Inglês e TIC.

Nesta análise irei centrar-me nas Aprendizagens Essenciais referentes ao 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em consideração a temática do presente Relatório e o Projeto de Intervenção e Investigação concretizado que o sustentou. Além do mais, irei debruçar-me sobretudo na área de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), na qual recaem os objetivos principais deste projeto.

2.6.3.1. Cidadania e Desenvolvimento (CeD)

No 1ºCiclo, assim como no Pré-Escolar, a componente de Cidadania e Desenvolvimento encontra-se integrada transversalmente no currículo, e é da responsabilidade do/a docente titular de turma e decorrente da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano, definidos em sede de Conselho de Docentes, e enquadrado na Estratégica de Educação para a Cidadania na Escola (EECE).

A componente de currículo CeD integra as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade, e é composta por diversos domínios de Educação para a Cidadania, organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. A distribuição dos diversos domínios pelos três grupos que compõem o programa de Ced, estão representados no quadro seguinte:

Grupo de CeD	Domínios
1.º Grupo (obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade)	- Direitos Humanos - Igualdade de Género - Interculturalidade - Desenvolvimento Sustentável - Educação Ambiental - Saúde
2.º Grupo (trabalhado em, pelo menos, dois ciclos do ensino básico)	- Sexualidade - Media - Instituições e participação democrática - Literacia financeira e educação para o consumo - Segurança rodoviária - Risco
3.º Grupo (opcional em qualquer ano de escolaridade)	- Empreendedorismo - Mundo do Trabalho - Segurança, Defesa e Paz - Bem-estar animal - Voluntariado - Outras, consoante as necessidades de educação para a cidadania sinalizadas pela escola.

Quadro 6 – Domínios a trabalhar na educação para a cidadania e respetivos grupos

(Quadro realizado com base nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) e na ENEC (Monteiro et al, 2019))

Para a promoção da componente de Cidadania e Desenvolvimento no 1.º CEB, existem três documentos fundamentais que devem nortear a ação do professor: as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017), já analisados anteriormente, e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro et al, 2019) que será explorada de seguida.

2.6.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*, elaborada pela Direção-Geral da Educação de Portugal, define os princípios, os objetivos e as áreas temáticas da Educação para a Cidadania, abrangendo diversos tópicos, fornece orientações para a implementação da Educação para a Cidadania nas diferentes etapas de ensino, e destaca a importância de abordar os temas de forma contextualizada e interdisciplinar (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio 2016). Ademais, a ENEC constitui-se como um documento de referência nas escolas públicas e privadas, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e com as Aprendizagens Essenciais (AE), e visa promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos, capazes de participar na sociedade de forma responsável e contribuir para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e sustentável, realçando a sua relevância na formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências cívicas, sociais, emocionais, éticas e políticas. De acordo com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*:

"Na abordagem da educação para a cidadania propõe-se que se atenda aos três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania: Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)." (p.6)

É enfatizada, ainda, a importância da formação de professores (que têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, promovendo a tolerância, o respeito, e a não discriminação); e da integração curricular da Educação para a Cidadania, realçando para a necessidade de promover práticas participativas, envolver a comunidade educativa e estabelecer parcerias com outras instituições e organizações.

PARTE II: TEORIAS EDUCATIVAS, ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Na segunda parte deste capítulo, apresento um conjunto de ideias teóricas que suportam e promovem uma educação em valores, bem como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças.

Deste modo, esclareço entendimentos sobre as teorias educativas relativas à aprendizagem social, mais especificamente no que refere à Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky e aos princípios da Aprendizagem Ativa. Seguidamente, abordo o Modelo Educativo HighScope, bem como a estratégia pedagógica da Metodologia de Trabalho de Projeto. Estes aspetos ajudaram a clarificar o meu foco de intervenção e investigação e, através do estabelecimento de uma relação teórica entre os aspetos da parte I e da parte II, estabeleci um conjunto de entendimentos pedagógicos que tentei implementar no desenvolvimento da minha Prática de Ensino Supervisionada.

2.7. Aprendizagem Social

A Aprendizagem Social comporta ideias de diversos teóricos que destacam a importância da construção de conhecimento e do desenvolvimento pessoal que advém a partir do meio social no qual os indivíduos se inserem e se envolvem com outros, para construir conhecimento.

De entre vários autores, irei, de seguida, abordar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, que reconhece a continuidade cultural e a criatividade individual como singularidades complementares e interdependentes de toda a atividade (mental) e, consequentemente, dos percursos do desenvolvimento da aprendizagem social dos indivíduos (Wells, 1999, p. xii).

2.7.1. Teoria socioconstrutivista de Vygotsky

A teoria socioconstrutivista, desenvolvida pelo psicólogo e educador Lev Vygotsky, é uma abordagem que enfatiza a interação social e a construção conjunta do conhecimento, na medida em que o desenvolvimento cognitivo não ocorre apenas no nível individual, mas é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que a criança está inserida. Segundo este modelo, a aprendizagem é vista como um processo ativo e colaborativo, em que a interação social e a mediação de conceitos são essenciais para o desenvolvimento intelectual. Assim sendo, torna-se fundamental existir uma colaboração e parceria entre o professor e os alunos, para que o primeiro auxilie o segundo a explorar todos os recursos existentes, mas tendo sempre em consideração as suas vivências, as suas ideias e interesses. O professor deve ser capaz de desafiar, ampliar conhecimentos e estimular os alunos a adquirir novas aprendizagens. Deste modo, o professor não é um transmissor, mas sim um mediador e planeador das atividades em prol dos seus alunos, promovendo aprendizagens autênticas e significativas. A esta relação dinâmica e complexa que ocorre entre o ensino e aprendizagem, Vygotsky (1988) apresentou um conceito designado de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). A ZDP refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento atual da criança e seu potencial de desenvolvimento com o apoio de um adulto ou de pares mais experientes. O papel do educador, nesse sentido, é identificar a ZDP da criança e fornecer o suporte adequado para que ela avance em seu aprendizado. Segundo Vygotsky (1988) em Boiko, V. e Zamberlan, M. (2001): o “nível de desenvolvimento

real” da criança representa a totalidade das funções mentais já completamente desenvolvidas e expressa-se pelas atividades que ela é capaz de realizar sozinha, sem o auxílio de um adulto ou de outra criança mais capaz. Existem ações e soluções de problemas que a criança consegue efetuar na presença de um adulto, porém não é capaz de fazê-lo de forma independente e autônoma. Essa condição é referida como “nível de desenvolvimento potencial”, ou seja, são habilidades em vias de desenvolvimento. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial foi chamada por Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal”, designando o patamar no qual as funções ainda não desenvolvidas são impulsionadas pelo aprendizado proporcionado mediante a relação criança-adulto ou criança-pares (p.53).

Face ao referido, o conhecimento da ZDP leva a que os professores sejam capazes de identificar mais facilmente as ideias, os interesses e dificuldades dos alunos, uma vez que há espaço para negociação, diálogo e escuta de ambas as partes. É essencial que o professor entenda o nível das crianças, pois ensinar-lhes aquilo que são incapazes de aprender é tão inútil como ensinar-lhes a fazer o que são capazes de realizar por si mesmas (Vygotsky, 1988 in Boiko, V. e Zamberlan, M., 2001). Assim sendo, o conhecimento que se tem do nível de desenvolvimento real das crianças é o ponto de partida para que se adquiram novas aprendizagens, assim como para o planejamento e elaboração de inúmeras atividades que serão desenvolvidas em colaboração entre os alunos e os professores. Desta forma, o professor conseguirá intervir nas zonas de desenvolvimento proximal dos seus alunos.

Ao longo do meu estágio baseei-me na ideologia de Vygotsky e no modelo socioconstrutivista com o intuito de ouvir os meus alunos, interagir com eles e desenvolver atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, ideias e dificuldades, por isso, a escuta, partilha, diálogo e colaboração foram essenciais. E tal como referem as autoras Boiko, V. e Zamberlan, M. (2001), a educação e a escola têm de ser pensadas nesta perspetiva, pois é essencial conceber a educação “como um processo dinâmico e dialético, em que teoria e prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político das diferentes comunidades em que a Educação está inserida” (p.53). Acredito, desta forma, que ao articular a perspetiva socioconstrutivista, as OCEPE às Aprendizagens Essenciais e aos Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível ouvir a voz dos alunos no desenvolvimento do meu projeto, desafiando-os e incentivando-os a serem investigadores, levando-os a colocar questões e a procurarem dar sentido e respostas às mesmas, aumentando assim os seus conhecimentos, potenciando práticas pedagógicas que valorizam o trabalho em grupo, a cooperação entre os alunos, a promoção de ambientes de aprendizagem socialmente construídos e o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

2.7.2. Aprendizagem Ativa

A Aprendizagem Ativa pode ser definida como a “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida» “ (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 174). Hohmann & Weikart, referem-se à aprendizagem por ação como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos,

constrói novos entendimentos” (1997, p.22) Dessa forma, entende-se que “as crianças constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição de outros pontos de vista” (Hohmann e Weikart, 1997, p.22). É através da experimentação, do diálogo e da reflexão sobre as ações, que a criança cria conhecimento dentro dos quadros da cultura, os quais permitem narrar a ação e narrar-se a si própria (Bruner, 2000). Assim sendo, a aprendizagem pela ação valoriza a criança como agente ativo capaz de construir o seu conhecimento do mundo, transformando as suas ideias em pensamentos lógicos e intuitivos, decorrentes da ação que experienciam (Hohmann & Weikart, 1997, p.22).

Na visão de Lima (2004), a “aprendizagem acontece mais eficazmente se a própria criança planejar, realizar e refletir sobre a sua ação e apoiadas pelos adultos.” (p.232). Este tipo de aprendizagem potencia o desenvolvimento de competências sociais e capacidades cognitivas, tendo como suporte a socialização da criança, pois é através deste processo que comunicam e interagem com os pares, adultos e familiares construindo relações de confiança (Post & Hohmann, 2011). Dessa forma, percebe-se que a aprendizagem não se restringe a um contexto físico, sendo, portanto, essencial a presença de um contexto social onde exista interação e partilha entre os envolvidos (Oliveira-Formosinho J., 2007).

Silva et al. (2016, p. 9) realçam ainda que encarar a criança sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem, representa uma valorização dos seus saberes e competências, bem como das suas vivências, promovendo o desenvolvimento de “todas as suas potencialidades”.

Importa ainda referir que, neste processo da aprendizagem pela ação, a criança necessita do apoio constante e atento do adulto, visto que esta orientação será determinante no florescimento das várias potencialidades da criança: como o crescer, o aprender e o construir um conhecimento prático do mundo físico e social (Hohmann e Weikart, 2011, p.64). “Os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann e Weikart, 2011, p.27), pois “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem (Malaguzzi, 1999, p.77), para isso “devemo-nos colocar ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto-matéria quem determina quer a qualidade, quer a quantidade da aprendizagem” (John Dewey, (S/D), p.161).

2.7.3. Modelo High Scope

É certo que os modelos pedagógicos orientam e guiam o/a educador/a a desenvolver a melhor forma de explorar as competências das crianças, sempre de forma individualizada e personalizada, visto que as necessidades de uma criança podem diferenciar de outras. No entanto, importa referir que um modelo pedagógico não tem de ser rigorosamente aplicado, ou seja, o/a educador/a pode optar apenas pelos princípios que melhor se adequam ao seu grupo.

Por tudo o que foi referido anteriormente acerca da Aprendizagem Ativa, importa referir que “a pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento”

(Hohmann & Weikart, 2009, p. 19). Assim sendo, o Modelo High Scope, ancorado nas teorias de Jean Piaget, é um modelo que se centra na criança, sendo ela própria a ‘construtora’ do seu conhecimento. Este modelo pedagógico assenta no desenvolvimento natural da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional, considerando a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. Este modelo dá, portanto, voz ao processo de ensino aprendizagem. Nele, os adultos e as crianças partilham o controlo das experiências, sendo que o poder da aprendizagem está totalmente centrado nas crianças, por isso, o grande foco é a aprendizagem ativa da criança e o papel do adulto é suportar, guiar e apoiar as experiências de aprendizagem ativa e providenciada pela ação das crianças. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011) “o currículo High/Scope funciona porque dá às crianças poder para seguirem os seus interesses de forma intencional e criativa. No processo as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade” (p.13), sendo que estes hábitos não só são essenciais para a sua vivência no pré-escolar, mas são fundamentais para as suas vidas. O modelo da High Scope apresenta-nos os seus princípios curriculares que orientam a ação dos profissionais na designada – “Roda da Aprendizagem”, representada no diagrama seguinte.

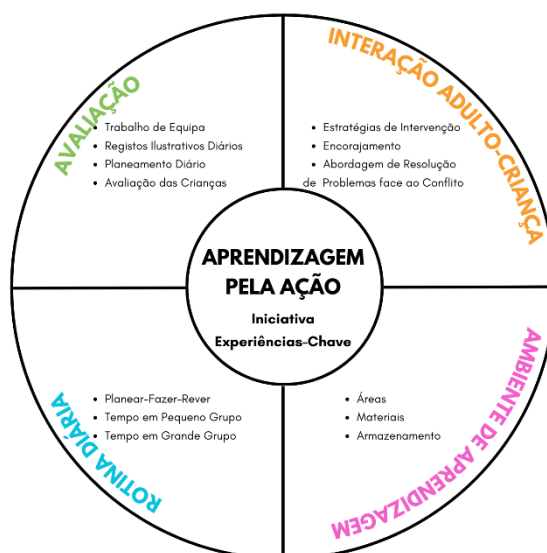


Diagrama 1 – Roda da Aprendizagem

Esta apresenta no seu centro a grande filosofia deste modelo, ou seja, a aprendizagem pela ação através do qual as crianças constroem conhecimento e desenvolvem as suas iniciativas. O enquadramento da abordagem de High Scope é completado por quatro princípios essenciais (Ambiente de aprendizagem; Interação Adulto – Criança; Rotina Diária e a Avaliação), princípios estes que foram essenciais para desenvolver da minha prática profissional.

2.8. Metodologia de Trabalho de Projeto

A ideia de trabalhar em projetos insere-se no movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey. Este movimento defende: O experimentalismo; O apelo aos interesses dos alunos; A preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos; O reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem. (Castro & Ricardo, 2001, p. 9). A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é “uma metodologia

assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” referem Leite, Malpique e Santos (1989, p.140, citados por Vasconcelos, 2012, p. 10). Vasconcelos (2012, p. 8) refere a amplitude desta metodologia, que “pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1.º ciclo do ensino básico”, assim como Rangel & Gonçalves (2010, p.23), que mencionam que a MTP pode ser “utilizada em todas as idades, em níveis muito diferentes do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais”.

As crianças, ao estarem envolvidas na Metodologia de Trabalho de Projeto, adquirem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais na sua vida como cidadãos de uma sociedade que se encontra em constante transformação (Ferreira, 2013). Assim sendo, os problemas que surgem no âmbito desta metodologia devem ser pertinentes e do interesse de quem os irá resolver, permitindo que os alunos construam mais facilmente caminhos que desencadeiem novas aprendizagens relacionadas com o meio onde vivem. Importa referir que o trabalho de projeto é uma abordagem promotora do trabalho colaborativo, onde emergem vantagens para o desenvolvimento de competências nas crianças, nomeadamente “o aumento da qualidade da aprendizagem dos alunos que promove o conhecimento dos vários elementos do grupo, nas suas diferenças e semelhanças, fomentando a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia” (Agostinho, 2017, p. 24). Assim, o Trabalho de Projeto irá desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar em grupo, sendo que este aspeto é essencial para viver em sociedade e consequentemente irá proporcionar o desenvolvimento de competências sociais, de colaboração e de promoção de autoestima. De acordo com Almeida (2010, citado por Espada, 2015), a Metodologia de Trabalho de Projeto “aceita a criança como construtora de significados a partir da análise da realidade que vai reconstruindo. As tomadas de decisão e os avanços e recuos inerentes a este processo, que implicam tomadas de decisão, contribuem para o desenvolvimento consciente da sua cidadania” (p. 7).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

O terceiro capítulo explicita a metodologia utilizada no Projeto de Intervenção e de Investigação.

Primeiramente será descrita a Metodologia de Investigação-Ação, que foi a principal estratégia de intervenção e investigação utilizada e em seguida serão apresentadas as Estratégias de Intervenção Pedagógica, fazendo referência aos objetivos e estratégias utilizadas na componente pedagógica.

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

A intervenção pedagógica nos contextos de Jardim-de-infância e 1.ºCiclo do Ensino Básico foi sustentada num processo contínuo e sistemático de observação-planificação-ação-reflexão/avaliação, suportando-me numa metodologia de natureza qualitativa e interpretativa, tendo em conta os princípios subjacentes à Metodologia de Investigação – Ação.

Na visão de Oliveira (2008), “os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre a teoria e a prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.” (p.16). Esta metodologia investigativa é uma metodologia de pesquisa que tem como intuito a resolução de problemas reais. “Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, consequentemente, produzir conhecimentos das transformações resultantes da acção” (Barbier, 1999, citado em Coutinho, C. et al, 2009, p. 361). McKerman (1998, in Máximo-Esteves, 2008) define este conceito de uma forma clara, sintetizando as definições de outros autores, referindo que a Investigação-Ação é “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20). Esta metodologia mostra-se, por isso, uma metodologia participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica, crítica e autoavaliativa.

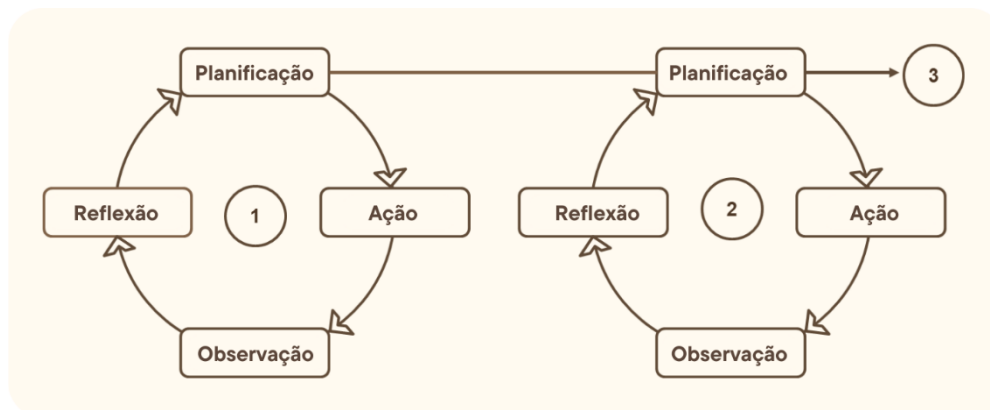
Segundo Latorre (2003), os objetivos da Investigação-Ação, são: a) Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática. b) Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação. c) Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento. d) Fazer dos educadores protagonistas da investigação (p. 14).

Afonso (2005) apresenta cinco características da Investigação-Ação referenciadas na League of Schools Reaching Out (1991): i) Uma investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto da pesquisa (...). ii) O ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (...). iii) A opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...). iv) Existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização. v) A Investigação-Ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou (p. 75).

Como referem Oliveira e Cardoso (2009), o processo de Investigação-Ação não segue um trajeto linear. Na verdade, “este tipo de metodologia permite a realização de um conjunto de fases (ciclos), que se desenvolvem de

forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados.” (p. 90). O facto de esta metodologia ocorrer de forma cíclica, leva a que o investigador, caso sinta necessidade, aperfeiçoe os ciclos posteriores, tendo em conta o que ocorrera anteriormente, melhorando assim as suas práticas através do planear, atuar, observar e refletir cuidadosamente sobre os seus acontecimentos diários.

A metodologia de Investigação-Ação reflete-se no esquema seguinte:



Esquema 4 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação, tendo em conta Coutinho et al., 2009, (p.366)

Segundo Coutinho et al (2009), na Investigação-Ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, resumindo-se, basicamente, na sequência planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva. Assim sendo, de modo a que haja melhorias nas práticas e para que se gere conhecimento acerca destas é necessária uma sequência cíclica e contínua que passa por planear, atuar, observar e refletir. Só assim se pode dizer que a metodologia da Investigação – Ação estará a ser efetivamente implicada.

Tal como se observa no esquema 4, o processo de Investigação-Ação não engloba somente um ciclo, pelo contrário, é um processo de vários ciclos que tem como intuito operar uma transformação das práticas educativas, de forma a conceber melhorias (Coutinho et al., 2009, pp. 366-367). Por esse motivo, a metodologia repete-se no decorrer do tempo, uma vez que o educador/professor deve analisar as interações e os resultados de cada ciclo, de forma a reajustar a prática e a sua investigação do problema, à medida que constroem novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009, pp. 366-367).

Compreende-se que esta metodologia apoia as práticas dos professores na resolução de desafios e problemas, propiciando a melhoria da sua atuação, bem como a construção e alargamento de conhecimento e das suas competências profissionais. Uma vez que, segundo Coutinho et al. (2009), a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação ou reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Dick, 1999, p. 360).

Importa ainda mencionar que para que esta metodologia seja efetivamente realizada é necessário ter em conta o contexto em que estou a implementar o meu estágio, bem como as crianças envolvidas, as condições do ambiente e ainda, segundo Coutinho, C. et al. (2009), três modalidades essenciais: i) técnica – que tem como objetivo melhorar as ações e a eficácia do sistema, ii) prática – que tem como objetivo compreender a realidade e iii) crítica ou emancipadora – que tem como objetivo participar na transformação social. Além disso, há também um conjunto de técnicas e instrumentos que tenho que ter em conta que se associam à Investigação – Ação, tais como: i) técnicas baseadas na observação – que se apoia, por exemplo, nas notas de campo – ii) na conversação – apoiando-me, em pequenas conversações, diálogos – e iii) na análise de documentos – utilizando documentos oficiais e pessoais, como por exemplo as realizações das crianças.

Assim sendo, considero a metodologia de Investigação-Ação um grande contributo, tanto para este projeto como no âmbito da educação, na medida em que a Investigação – Ação tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma, ajudando os professores e educadores a serem reflexivos, críticos e a melhorarem a sua prática profissional através das suas ações, observações e reflexões. Desta forma, o professor/ educador é visto como investigador de todo o processo, competindo-lhe a ele planificar, agir, analisar, observar e avaliar todo o procedimento. Deste modo, o professor/educador “(...) começa, normalmente, por concretizar atos educativos orientados pelas teorias que servem de teto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias”. (Coutinho, C. et al, (2009), p. 359).

Concluo, afirmando que a Investigação-Ação não é uma metodologia que investiga sobre a educação, mas sim uma metodologia que caminha lado a lado com a educação, visto que permite a melhoria das práticas educativas, favorecendo o diálogo e desenvolvendo ambientes propícios à colaboração e partilha. Desta forma, no âmbito do desenvolvimento do meu projeto, tornou-se essencial a utilização desta metodologia para que, através da minha ação, pudesse refletir sobre as minhas práticas e melhorá-las nas intervenções posteriores.

3.2. Estratégia de Intervenção Pedagógica

A Intervenção Pedagógica teve como principal finalidade promover a formação e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nas crianças, partindo de uma educação em valores, nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como ponto de partida as necessidades das crianças.

Desse modo, as estratégias de investigação constituem um papel essencial, na medida em que sustentam os princípios necessários para alcançar os objetivos mencionados e os instrumentos didáticos e de investigação utilizados durante o processo de implementação. Importa ressaltar que no desenvolvimento deste projeto de intervenção pedagógica foi adotada uma abordagem de investigação-ação, que, tal como foi referido anteriormente, “ (...) apresenta uma grande flexibilidade de adaptação no decurso da sua implementação, pois surge como resposta à necessidade de um processo de reflexão, avaliação e inovação no âmbito do trabalho profissional” (Pinto, 2010,p. 26).

3.2.1 Objetivos Pedagógicos

Este projeto de investigação encontra-se sustentado por diversos objetivos e estratégias que orientam o desenvolvimento de atividades significativas, que atendem aos interesses das crianças e que promovem a construção de aprendizagens autênticas. Estas questões “relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação”, e permitem “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Os objetivos de intervenção pedagógica relacionam-se com o contexto pedagógico e a prática observada, bem como com os pressupostos teóricos que sustentam este relatório. Nessa medida, delineei objetivos transversais aos dois níveis educativos. Assim, os objetivos de intervenção e de investigação que guiaram a implementação de um processo de ensino-aprendizagem construtivo são os seguintes:

3.2.2. Objetivos de investigação

- Analisar se as crianças são sensíveis à importância dos valores.
- Analisar o contributo das atividades realizadas nas relações entre pares.
- Refletir sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças.

3.2.3. Objetivos de intervenção

- Atentar a todos os interesses das crianças bem como às suas necessidades educativas.
- Promover a participação de todas as crianças do grupo nas atividades em decurso na sala.
- Potenciar o desenvolvimento de valores como a empatia, o respeito, a partilha e a autoconfiança.

3.3. Métodos de Recolha de Dados

No decorrer do Projeto de Intervenção e Investigação recolhi diversos dados de forma a ser possível aferir a concretização dos objetivos pedagógicos e investigativos. As estratégias de recolha de dados utilizadas no decurso de todo o projeto de Intervenção e Investigação foram as seguintes:

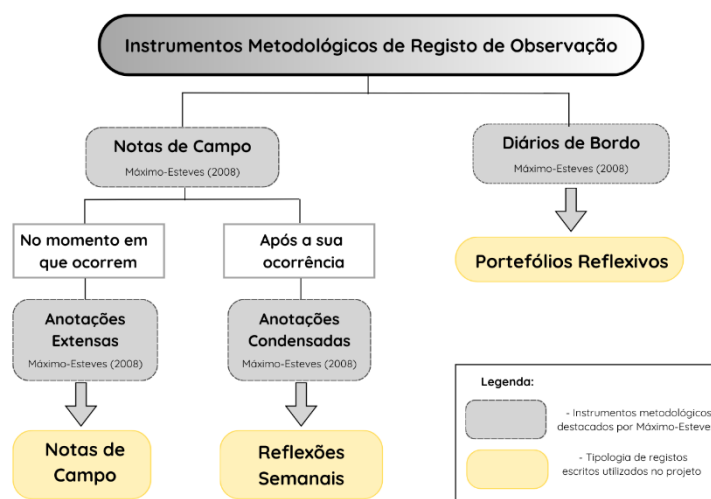
3.3.1. Observação Participante

As semanas iniciais de Prática de Ensino Supervisionada (PES), quer no contexto de Pré-Escolar quer de 1º Ciclo do Ensino Básico, foram destinadas a um estágio inicial de observação colaborativa e participativa, com o intuito de me apropriar das rotinas estabelecidas nas realidades educativas, conhecer os profissionais inseridos, e os grupos de crianças, bem como os seus interesses e necessidades. Tal como é defendido por Máximo-Esteves (2008, citado por Silva, Reis, & Sarmento, 2021, p. 234), a análise dos dados diversificados que um contexto

engloba, exige uma observação de carácter participativo antes de se realizar a fase de intervenção pedagógica. Além do mais, permite refletir, com rigor, sobre as interações entre as crianças e o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem”.

Também nas OCEPE é destacado o papel da observação, pois, tal como referido por Silva et al. (2016), a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. (p. 11). Ademais, importa referir que a base de toda a documentação é a observação ativa, atenta e crítica por parte do educador (Gandini & Goldhaber, 2002). Dessa forma, numa fase primordial, a observação permitiu descobrir os interesses das crianças e identificar fragilidades, para que, de seguida, pudesse definir aquilo que pretendia investigar com as crianças, definindo um plano de intervenção e traçando objetivos pedagógicos. Posteriormente, a observação deteve um papel de extrema relevância na compreensão da consecução dos objetivos pedagógicos traçados, bem como na realização de ajustes necessários para a sua implementação.

As observações podem registar-se através de instrumentos metodológicos diversificados, sendo que, neste projeto, foram utilizadas, para ambos os contextos, notas de campo, reflexões semanais, portefólios reflexivos e registos fotográficos. No esquema ao lado apresento a tipologia de registos escritos utilizados no projeto, bem como os instrumentos metodológicos destacados por Máximo-Esteves (2008).



Esquema 5 – *Instrumentos Metodológicos de Registo de Observação*

3.3.2. Registos escritos/reflexivos

Como refere Máximo-Esteves (2008, p. 88), associado à observação deve existir um registo daquilo que se observa, que pode ocorrer através de notas de campo e/ou diários.

As notas de campo, registadas no momento da observação e através de anotações condensadas, têm como intuito “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estes registos são elaborados “na aula, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar (frases, palavras-chave, abreviaturas, apontadas em post-it, bloco de notas..., que serão expandidas e comentadas posteriormente)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), mais especificamente através das reflexões semanais.

As reflexões semanais, que se assemelham às notas de campo extensas (Máximo-Esteves, 2008), são anotações “detalhadas e reflexivas, elaboradas depois da aula” (idem, 2020, p. 88), que têm “como base de apoio as anotações condensadas efectuadas no decurso da situação” (idem, 2020, p. 88). Estes registos tornaram-se

essenciais para orientar a minha prática, promovendo o pensamento e a reflexão, nos vários ciclos de Investigação-Ação. Ademais, este tipo de registo escrito permitiu-me relacionar as práticas educativas com fundamentos teóricos relevantes, atribuindo significado à minha ação pedagógica.

Importa ainda mencionar a pertinência dos diários de bordo, tratando-se de um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Na medida em que acompanha o educador/professor no decorrer de toda a investigação, trata-se de uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma (...). (p.89)

Também a análise dos trabalhos realizados pelas crianças se constituiu como um valioso instrumento de recolha de dados, na medida em que orientou a minha ação pedagógica, e possibilitou a identificação de pontos positivos, de fragilidades e de pontos a aprimorar, estimulando a reflexão da minha prática, e posterior melhoria.

Contudo, e embora o registo escrito seja extremamente pertinente, acompanhá-lo de registos fotográficos, complementa toda a situação, pois permite observar o mesmo contexto de pontos de vista diferentes, promovendo uma reflexão e análise mais atenta e pormenorizada. Máximo-Esteves (2008, p. 91) refere-se às fotografias como “documentos que contenham informação visual disponível para (...) serem analisadas e reanalisadas”, sendo a sua finalidade “ilustrar, demonstrar e exhibir.” Os dados recolhidos através de fotografias foram bastante pertinentes para as reflexões semanais no decorrer de toda a implementação do projeto de intervenção e investigação, bem como para a análise e interpretação dos dados presentes neste relatório.

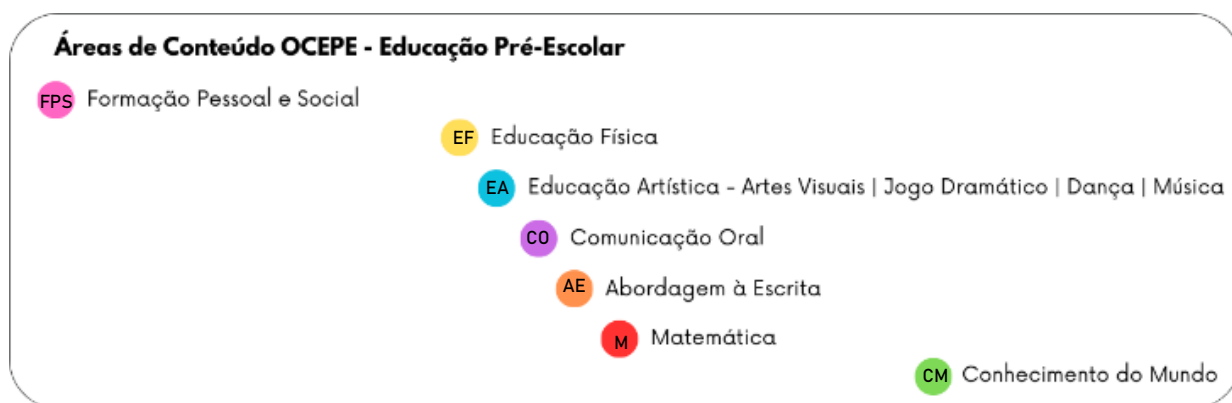
Por tudo o que foi referido anteriormente, estes instrumentos de recolha de dados foram cruciais para a minha prática pedagógica, permitindo-me refletir e melhorar a minha ação, culminando na elaboração de portefólios reflexivos, realizados no final da Prática de Ensino Supervisionada em cada um dos contextos, que incluíram dados importantes para a investigação e, por conseguinte, para a realização deste relatório final. Por sua vez, a avaliação desta implementação consistirá na avaliação do impacto das estratégias desenvolvidas na formação e desenvolvimento das competências emocionais e sociais das crianças.

3.4. Principais Atividades do Projeto

3.4.1. Pré-Escolar

Antes do resumo das principais atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto em contexto Pré-Escolar, apresento um esquema que relaciona as atividades realizadas com as áreas de conteúdo envolvidas (definidas nas OCEPE, Silva et al., 2016). Todas as atividades visaram promover uma aprendizagem holística e significativa, tendo sido organizadas por diversas sessões, cada uma delas com enfoque na apropriação e desenvolvimento de determinado/s valor/es, sendo eles: a) Trabalho em Equipa e Autoconfiança; b) Partilha; c) Empatia, d) Amizade e e) Tolerância.

Para facilitar a interpretação visual deste esquema atribuí um código de cores às áreas de conteúdo, que apresento em seguida:



Esquema 6 – Áreas de Conteúdo, segundo Silva et al. (2016)

No decurso do período de observação inicial, realizado no contexto de Jardim de Infância, e como já foi referido anteriormente, constatei que as crianças do grupo do Pré-Escolar possuíam algumas dificuldades na relação entre pares, onde evidenciavam algumas fragilidades, tanto no relacionamento e convivência, como na resolução de pequenos conflitos, recorrendo, por vezes, à força física para satisfazer as suas vontades, sendo necessária, recorrentemente, a intervenção e mediação de um adulto.

Importa ainda referir a importância que a consulta do Projeto Educativo da Sala de Pré-Escolar deteve na escolha e desenvolvimento do meu projeto, permitindo-me ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, promovendo aprendizagens autênticas e significativas. Assim sendo, o Projeto Educativo da Sala de Pré-Escolar, “E Se eu fosse um Super-Herói?”, apelava ao “desenvolvimento de atitudes que valorizam o Ser Humano: autoestima, afetividade, colaboração, respeito e cuidado pelo outro e pelo bem comum”, à “interiorização de atitudes e valores de forma a criar cidadãos mais responsáveis” e à “manifestação de respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, e culturas dos outros.” Partindo desse pressuposto e do reconhecimento das inúmeras potencialidades de uma educação em valores, considerei benéfico para o grupo em questão seguir esse rumo, de modo a promover a formação e o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nas crianças.

No decorrer do projeto foram planificadas diversas sessões, cada uma delas composta por múltiplas atividades que pretenderam promover uma prática holística e interligada, possibilitando o desenvolvimento de diversas áreas paralelamente, bem como a apropriação e o desenvolvimento de diversos valores, por parte das crianças, como mostrarei a seguir.

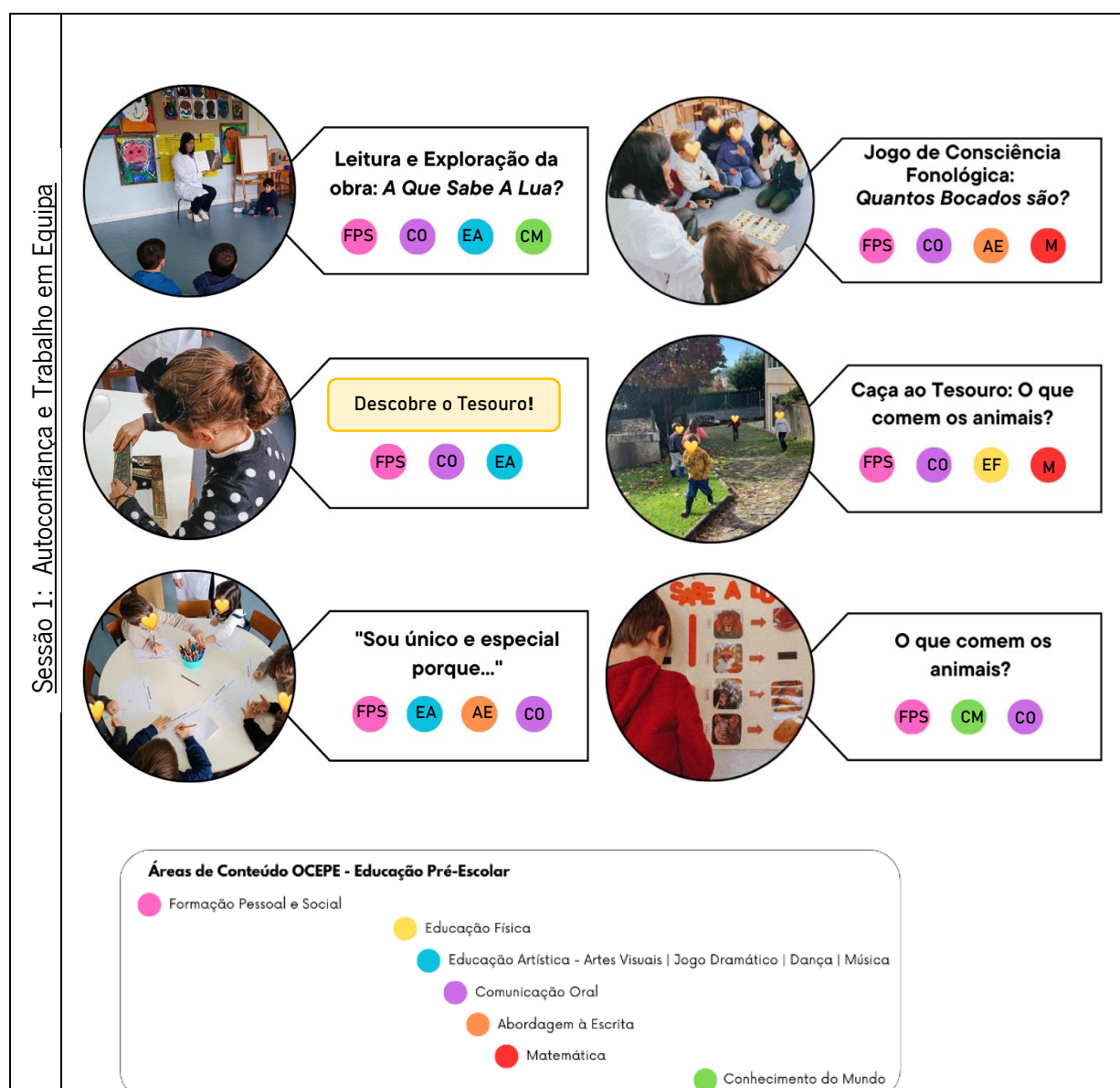
Assim sendo, destaco os momentos de planificação, que se demonstraram fulcrais para unir o pensamento à ação, tendo sempre em consideração o nível de desenvolvimento das crianças, os seus interesses e necessidades, relacionando os conteúdos, os conhecimentos próprios e a realidade, de forma a criar novos conhecimentos que integrassem o dia-a-dia da criança. É de notar que a planificação deverá estar totalmente aberta à intencionalidade e à participação das crianças e, por essa razão, muitas das vezes as planificações já pensadas sofreram alterações, tendo sido (re)ajustadas a cada semana, abarcando as novas ideias que surgiam nas crianças, bem como as necessidades que apresentavam.

Na sua globalidade, este projeto possibilitou o envolvimento das crianças em momentos de construção partilhada de conhecimento nas diferentes áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE (Silva et al.,2016) – Área da

Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação (Educação Física; Educação Artística; Comunicação Oral; Abordagem à Escrita, Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo (cf. Quadro 7) –, uma vez que foram desenvolvidas inúmeras atividades que permitiram às crianças explorar, conhecer e desenvolver pensamentos sobre si próprias, sobre os outros, e sobre o mundo que as rodeia, em grande ou em pequeno grupo, sempre apoiadas pelos adultos.

Importa também referenciar que todas as sessões deste projeto tiveram como ponto de partida uma obra narrativa, visto que a Hora do Conto era um dos momentos favoritos deste grupo. Deste modo, na Hora do Conto foram integradas, impreterivelmente, as três fases que compõem um momento de leitura, sendo elas, o momento de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura.

3.4.1.1. Descobre o Tesouro!



Quadro 7 – Atividades Desenvolvidas – Autoconfiança e Trabalho em Equipe.

A sessão inicial teve como ponto de partida a exploração da obra *A Que Sabe a Lua?*, de Michael Grejniec e teve como principal objetivo desenvolver a autoconfiança e promover o trabalho em equipa. Além disso, a narrativa foi escolhida após constatar que o grupo gostava muito de animais e por considerar que esta obra promove o desenvolvimento de inúmeras competências sociais e emocionais.

A Que Sabe a Lua? aborda a importância da cooperação, da entreajuda e da (auto)confiança, com vista a alcançar metas que, fazendo uso apenas da individualidade, nunca seriam atingidas. Como numa espécie de lengalenga, e de forma a concretizar o objetivo de provar a lua, a narrativa vai apelando à colaboração de vários animais, que, sobrepondo-se sobre a carapaça da tartaruga, vão formar uma espécie de torre: primeiro o elefante, seguido da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e, finalmente, do rato. A viragem na história é assinalada pela entrada do rato que, à semelhança do que acontece em diversos contos tradicionais, apesar do seu reduzido tamanho, desempenhará um papel determinante na resolução do conflito.

No momento de pré-leitura questionei as crianças acerca do que observavam na capa do livro (“Uma girafa, e uma lua grande...”), e que título poderia ter a obra (“A girafa que queria chegar à lua...”, (Margarida, 4anos)) e outros aspetos pertinentes referentes aos elementos paratextuais da mesma.

Durante a leitura expressiva da narrativa, fui fazendo pausas para questionar e facilitar ao grupo a compreensão de conteúdos literários que não estivessem a ser captados no decorrer da leitura, pedindo a sua colaboração nas diversas fases da narrativa e na sugestão de frases de incentivo que pudessem motivar os diferentes animais a alcançar a lua, repetindo-as posteriormente em coro (“Tu consegues, Elefante!”, “Força Macaco, salta alto!”).

Por conseguinte, no momento de pós-leitura, e de modo a abordar e a trabalhar valores como a amizade, cooperação, espírito de equipa, entreajuda, e a fomentar a autoestima e a confiança do grupo, foi dinamizada a atividade: *Descobre o Tesouro!*.

Esta dinâmica foi iniciada com a exploração de uma frase da narrativa que descredibiliza o rato como sendo capaz de alcançar a lua, “Um animal tão pequeno, certamente não poderá alcançar-me...”, tendo questionado o grupo acerca do seu significado:

“Ele é muito pequenino, só se der um salto muito grande...” (Ana, 4 anos);

“Mas ele é pequeno mas pode conseguir na mesma...” (António, 5 anos),

“Eu acho que ele vai conseguir!...” (Miguel, 5 anos).

Este momento de partilha foi muito importante, visto que, frequentemente, as crianças faziam este tipo de comentários a seu próprio respeito, permitindo dialogar sobre a importância do trabalho em equipa, do significado de ter sido o animal de menores dimensões, o rato, a conseguir alcançar a lua (“A lua não acreditou, mas ele saltou e conseguiu...”; Luís, 4anos) e na relevância de acreditar sempre que somos capazes, independentemente de sermos pequenos, grandes, meninos, meninas...



Figura 2 – Capa *A Que Sabe a Lua?*, Kalandraka

Posto isto, apresentei ao grupo um baú fechado, em simbolismo de um tesouro, que continha no seu interior um espelho que representava a imagem do/a menino/a “mais forte, mais capaz e mais corajoso/a do grupo”. Um a um, foram-se deslocando ao centro da roda, abrindo o baú e espreitando, devendo manter em segredo aquilo que vislumbraram. As reações ao verem o seu próprio reflexo foram mágicas: uns sorriam envergonhados, outros saltitavam quando viam a sua imagem e outros sussurravam de forma tímida “Sou eu!”. No final deste momento todos revelaram quem viram afinal dentro do baú, e qual seria o significado de cada um deles se ter visto a si próprio?

“É que todos somos fortes e capazes!...” (Maria, 4 anos);

“Não há ninguém mais importante!...” (Dinis, 5 anos),

“Somos todos especiais...” (Miguel, 5anos).

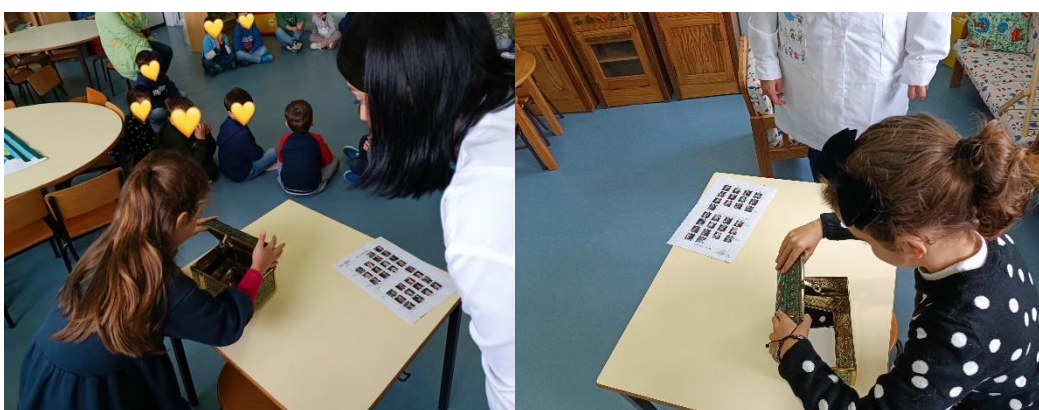
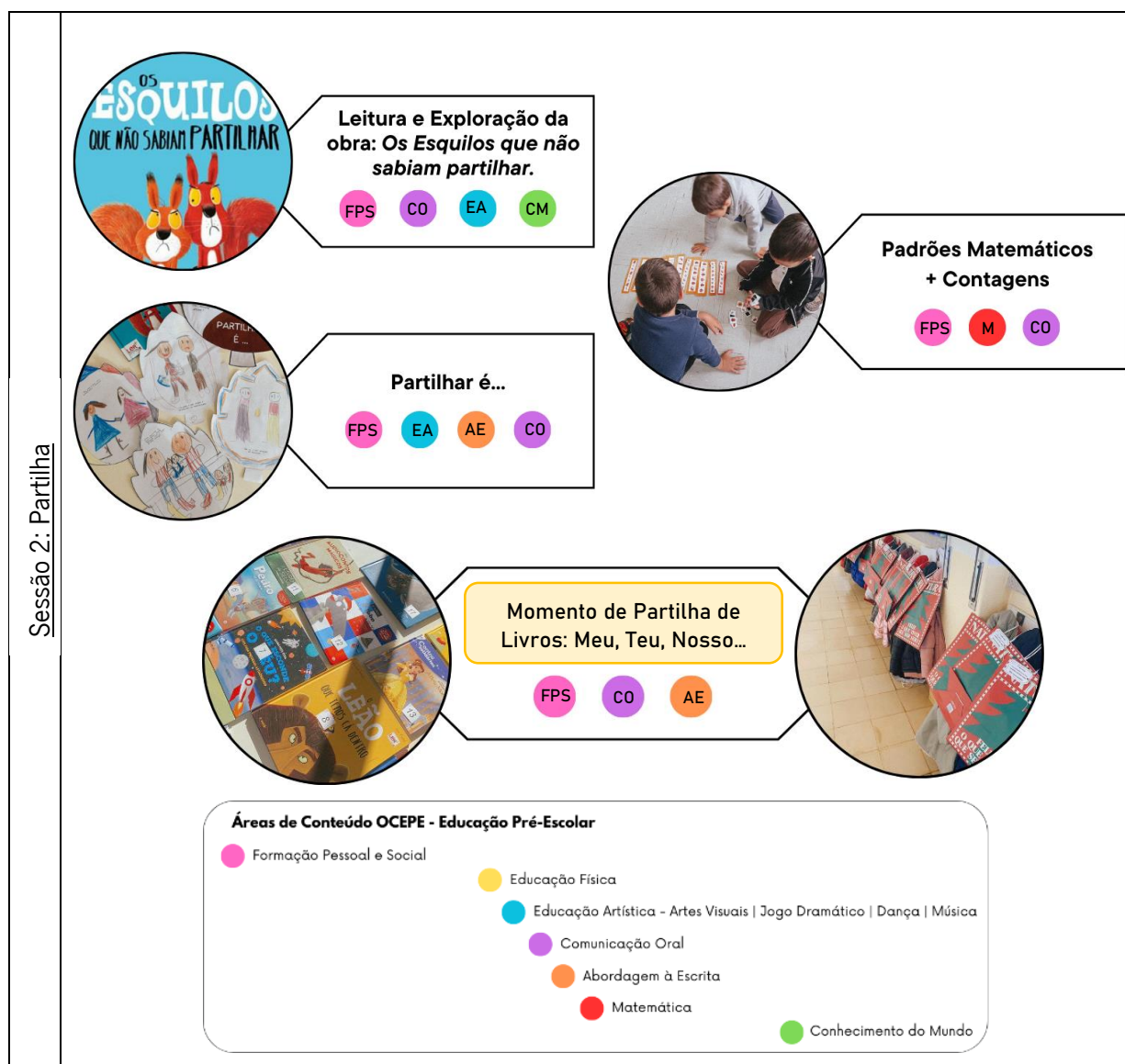


Figura 3 – Atividade *Descobre o Tesouro!*

Com esta atividade foi possível articular diferentes Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Comunicação Oral e Educação Artística. Além do mais, e conforme o quadro acima, as restantes atividades pertencentes a sessão, permitiram trabalhar as restantes Áreas de Conteúdo, nomeadamente a Área de Abordagem à Escrita e Matemática (através da realização de um jogo de consciência fonológica); a Área de Educação Física (através da dinamização de uma caça ao tesouro no exterior), e a Área de Conhecimento do Mundo (com a exploração de algumas características dos animais presentes na narrativa, assim como o seu tipo de alimentação).

Importa referir que a dinamização de atividades que promovam a autoconfiança das crianças é de extrema relevância, potenciando a criação de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde as crianças se sentem seguras para explorar, aprender e crescer emocionalmente e intelectualmente, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Além do mais, atividades como a supramencionada, permitem que as crianças “mergulhem” nelas próprias, e se conheçam melhor e mais profundamente: observando, identificando e valorizando as suas características e especificidades, sendo essa uma base importante para o crescimento emocional, social e cognitivo de cada criança.

3.4.1.2. Momento de Partilha de Livros: *Meu, Teu, Nosso.*



Quadro 8 – Atividades Desenvolvidas – Partilha.

Como ponto de partida para a dinamização desta atividade foi utilizada uma obra, trazida por uma das crianças da sala, intitulada *Os Esquilos que não sabiam partilhar*, de Rachel Bright. Esta narrativa aborda a importância da partilha, da amizade e da ajuda. A obra em questão surgiu num momento pertinente, visto que as crianças da sala demonstravam ter bastantes dificuldades em partilhar os materiais da sala. Desenvolver na infância o ato de partilhar irá permitir às crianças de hoje serem jovens e adultos com uma maior consciência quanto às necessidades do outro, e com maior capacidade para se relacionarem com o outro.



Figura 4 – Capa *Os Esquilos que não sabiam partilhar*, Presença

Segundo as OCEPE (2016), quando existe um ambiente de partilha e de cooperação num grupo, aspetos como a troca de opiniões, a manifestação de vontades e conflitos devido a diversas ideias, levará à tomada de consciência de diferentes perspetivas e valores, o que fomenta atitudes de tolerância, compreensão e respeito.

Experiências como partilhar os materiais, partilhar experiências nas conversas de grupo, na realização de ações que serão protagonizadas pelas crianças e adultos, faz com que as mesmas vão adquirindo estas atitudes ao longo do tempo.

Após a exploração da obra, e de integrar as três fases que compõem um momento de leitura, questionei o grupo acerca do significado de partilhar:

- “Partilhar é dar as nossas coisas...” (Margarida, 4 anos);
- “É emprestar os nossos brinquedos aos amigos...” (Matilde, 5 anos);
- “É dar roupa aos pobres...” (Miguel, 5 anos);
- “É dar comida aos velhinhos...” (Dinis, 4 anos);
- “É dar um bocadinho a toda a gente...” (Matilde, 4 anos);
- “É dar metade das nossas coisas...” (Guilherme, 5 anos),
- “É ser amigo!...” (Maria, 5 anos).



Figura 5 – Desenhos: Partilhar é...

Depois de cada criança ilustrar aquilo que para si significa partilhar, desafiei o grupo a participar numa dinâmica de partilha de livros. Para este momento de partilha (“Meu, Teu, Nosso”), as crianças deveriam trazer um livro à sua escolha, de casa, para posteriormente o emprestarem a um colega para ler durante o fim-de-semana.

Para que fosse possível organizar esta dinâmica, foi pedido previamente para que cada criança transmitisse a informação em casa, promovendo o desenvolvimento de competências de comunicação, nomeadamente a linguagem oral, a expressão verbal e a capacidade de narrar e sequenciar acontecimentos. No entanto, por sugestão da educadora cooperante, foi entregue, posteriormente, um aviso aos pais com a explicação da atividade. Assim sendo, no dia combinado, todas as crianças trouxeram um livro de casa, que foi, posteriormente, numerado de 1 até 26 (correspondente ao número de crianças em sala) e colocado em cima da mesa, de modo a ser facilmente acessível. De seguida, foram colocados dentro de um saquinho de pano, os 26 números correspondentes aos 26 livros trazidos pelo grupo. A partir daí, a atividade desenrolou-se por fases, sendo elas: a) Sorteio do número do livro; b) Correspondência número sorteado-livro, c) Preenchimento de uma etiqueta informativa. Desse modo, à vez, cada uma das crianças retirou um papelinho numerado do saco. Depois, deslocou-se às mesas onde estavam expostos os livros e procurou a correspondência número sorteado-livro. Assim que encontrava o livro sorteado, deveria ir ter comigo, com a educadora cooperante ou auxiliar, para que preenchêssemos a etiqueta de identificação e o colocássemos num saco, para que os pais soubessem a que criança pertencia aquele livro. Seguidamente, cada criança colocou o seu livro no cabide, para posteriormente o levar para sua casa.

Como símbolo de agradecimento pela partilha do livro, as crianças elaboraram um desenho, em casa, acerca da história que leram, para depois oferecerem ao colega que partilhou consigo o livro.



Figura 6 – Atividade de Partilha de Livros: Meu, Teu, Nosso.

Para além de estarem implícitas nesta atividade as Áreas de Conteúdo de Formação Pessoal e Social; Comunicação Oral; Expressão Artística e Abordagem à Escrita, nas restantes atividades referentes a esta sessão foi possível articular ainda a Área da Matemática (através da realização de jogos de padrões matemáticos e contagens) e a Área do Conhecimento do Mundo (aquando a exploração da narrativa e das características das personagens da história: os esquilos).

3.4.1.3. Jogo: *Como te sentias se?...*



Quadro 9 – Atividades Desenvolvidas – Empatia.

Esta sessão teve como principal objetivo promover a compreensão do conceito “empatia”, bem como de algumas emoções: felicidade; tristeza; preocupação; raiva; calma; confusão, etc.

Importa referir que as emoções fazem parte da vida de cada pessoa e permitem a compreensão da própria pessoa, dos indivíduos à sua volta, sendo de extrema relevância para o desenvolvimento de cada criança, afetando-as em diversas áreas de funcionamento e estimulando o desenvolvimento de “novas habilidades e competências que facilitam as interações com os pares e adultos (...)”. Apesar dos diferentes períodos desenvolvimentistas irem delineando a complexidade das experiências emocionais, a verdade é que as crianças começam, desde o nascimento, a experienciar as componentes básicas da experiência emocional, aprendendo a desenvolver respostas emocionais através de comportamentos expressivos (como sorrir) e a imitar as expressões faciais dos adultos desde os primeiros dias de vida” (Carmona e Cardoso, 2011). Ao compreender o conceito “emoção” e trabalhando-o explicitamente com as crianças desde cedo, torna-se uma mais-valia para as mesmas, uma vez que as irá ajudar a desenvolver melhor as suas capacidades e a identificar as suas emoções, as emoções dos outros e, principalmente, a saber lidar com elas.

Assim sendo, como ponto de partida para esta sessão, coloquei ao grupo a questão “O que é a empatia?”, sendo que nenhuma das crianças conhecia este conceito. De seguida explorámos a obra *O Pequeno Livro da Empatia*, de Maria Inês Almeida. Esta narrativa enumera, de forma simples, algumas situações onde o valor da empatia está implícito, de forma a clarificar o significado deste valor tão importante junto das crianças.

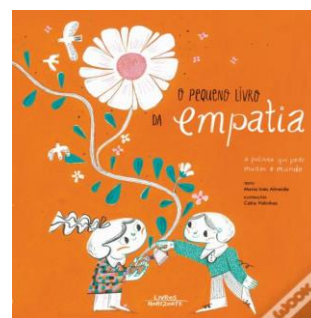


Figura 7 – Capa *O pequeno livro da empatia*, Livros Horizonte

Após a leitura da narrativa, voltei novamente a colocar a questão inicial, o que me permitiu perceber que a grande maioria do grupo compreendeu o seu significado:

“Empatia é perceber os sentimentos dos amigos...” (Miguel, 5 anos);

“Há brincadeiras que eu gosto mas que o meu amigo não gosta, e eu devo perceber porque ele não gosta...” (Matilde, 5 anos),

“É saber ser amigo...” (António, 5 anos).

Posto isto, reli a narrativa e, após explicar isoladamente cada uma das situações presentes na narrativa, conversei com o grupo no sentido de o fazer compreender que a empatia é a habilidade de se colocar no lugar do outro e ver o mundo através das suas lentes, sendo por vezes necessário “colocar os óculos do outro” para compreender o mundo como ele o vê. Por conseguinte, lancei ao grupo o desafio de criarmos os nossos óculos da empatia utilizando moldes para colorir com materiais à sua escolha e hastes coloridas em material eva para colar.

Seguidamente, apresentei ao grupo o Jogo da Empatia: “Como te sentias se?...”, com base na exploração da obra *Emocionário*, de autoria de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Válcargel e com recurso aos óculos da empatia criados anteriormente. *Emocionário* trata-se de um livro em forma de dicionário, composto por 42 emoções acompanhadas por uma breve descrição das características da mesma bem como por uma imagem representativa.



Figura 8 – Óculos da Empatia



Figura 9 – Capa *Emocionário*, Texto

Antes de dar início ao jogo, estivemos a explorar as emoções que as crianças conheciam, em que situações experienciavam cada uma delas,

e se conseguiam representar a expressão fácil dessas mesmas emoções. De seguida, apresentei ao grupo cartões representativos de algumas emoções, li o significado de cada uma delas no *Emocionário* e distribui por cada criança um conjunto de cartões com cada uma das emoções exploradas, que iriam ser utilizados no nosso Jogo da Empatia.

Neste jogo, para além dos óculos da empatia e dos cartões representativos de algumas emoções, existia também um saco com vários pares de óculos (em cartolina), que continham uma situação hipotética para cada uma delas imaginar como se sentiria se fosse com ela. Depois de explicadas as regras, cada uma das crianças, à vez, se deslocou ao centro e retirou do saco um par de óculos com uma situação imaginária, que era lida em voz alta por mim para que todas as crianças pensassem de que forma se sentiriam nessa mesma situação. Posto isto, todas as crianças colocavam os seus óculos da empatia e escolhiam o cartão com a emoção que, na sua opinião, mais se adequava àquela situação (sendo que deviam manter isso em segredo e não revelar a sua escolha ao restante grupo.) Depois disso, a criança que veio ao centro, mostrou a emoção que escolheu, e depois o resto das crianças revelou também a sua decisão, explicitando as razões da sua escolha, sendo que surgiram diferentes emoções para cada uma das situações mencionadas:



Figura 10 – Atividade: Jogo da Empatia

A. Como te sentias se estragasses um brinquedo de um amigo teu?

“Muito triste, porque o meu amigo podia chorar...” (Gonçalo, 5 anos),

“Zangada, porque foi sem querer...” (Maria, 4 anos).

B. Como te sentias se estivesses deitado na areia a ouvir o barulho das ondas do mar?

“Feliz, porque eu gosto muito de ir à praia...” (Diogo, 5 anos);

“Calma, é para relaxar...” (Maria, 5 anos),

“Eu acho que tinha medo porque não gosto do mar...” (Dinis, 5 anos).

C. Como te sentias se tivesses de ir ao médico levar uma vacina?

“Muito zangado, não gosto quando a mamã me leva ao médico...” (Alexandre, 4 anos),

“ Assustada, às vezes dói...” (Ana, 5 anos).

D. Como te sentias se tivesses passado a tarde inteira a andar de bicicleta com os teus pais?

“Feliz! Sabes, eu adoro andar de bicicleta. A minha tem rodinhas...” (Gustavo, 5 anos),

“Cansado! Andar de bicicleta muito tempo é mesmo difícil...” (Miguel, 5 anos).

(...)

A partir daí, foi dado tempo para o grupo dialogar e debater acerca das suas escolhas e da possível explicação para nem todos terem escolhido a mesma emoção:

“Nós não sentimos o mesmo sempre...” (Matilde, 5 anos);

“Eu posso gostar de uma coisa e tu não...” (Afonso, 4 anos),

“Há meninos que podem sentir coisas diferentes, não é?” (Miguel, 5 anos).

Com esta atividade foi possível articular a Área de Formação Pessoal e Social, com a Área de Comunicação Oral e a de Educação Artística, tendo estimulado o desenvolvimento de competências ao nível da inteligência emocional que irão ajudar estas crianças a saber identificar as suas emoções, as dos outros, e de que forma as gerir em situações de conflito.

3.4.1.3.1 “Emocionómetro”

Como culminar destas atividades sugeri ao grupo a implementação de um “Emocionómetro”, material previamente elaborado por mim em material *eva* e cartolina, composto por imagens representativas das emoções exploradas anteriormente (felicidade, tristeza, calma, cansaço, irritação, preocupação, e confusão).



Figura 11 – Emocionómetro.

O “Emocionómetro” tinha como principal objetivo a identificação da própria emoção que cada criança estava a sentir, devendo colocar uma mola de madeira com a sua fotografia na fita correspondente a essa emoção.

Este instrumento permitiu-me perceber que, das 25 crianças em sala, 13 estavam felizes, 3 sentiam-se tristes, 3 estavam calmos, 1 criança sentia-se zangada e 5 elementos não sabiam identificar a emoção que estavam a sentir. Importa salientar que uma das crianças, após reparar que uma das suas amigas se estava a sentir triste, a questionou sobre a razão e a convidou para brincar, afirmando que “se brincares comigo, vais deixar de estar triste e ficar feliz!...”. Esta foi uma das principais razões para ter colocado a fotografia de cada menino nas molas,

para permitir que as crianças adquiram consciência emocional, ao desenvolver a capacidade de identificar não só as suas próprias emoções, mas consigam também reconhecer as emoções dos seus colegas, desenvolvendo empatia em relação às emoções dos outros, promovendo diversas habilidades sociais.

É de notar que dinâmicas como esta, no âmbito de uma educação emocional, devem iniciar-se precocemente, uma vez que quando a criança começa a adquirir competências não só a nível pessoal como também a nível social, encontra-se mais apta para avaliar, expressar e gerir as suas emoções, atitudes e comportamentos.

3.4.1.4. Outras Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto:

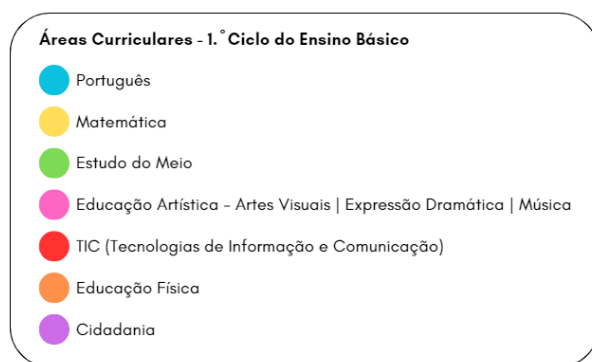
3.4.1.4. Amizade	Leitura e Exploração da obra: <i>Grandes Amigos</i> FPS CO EA Ser amigo é... FPS EA CO Circuito: Consciência Fonológica, Pintura com Cotonetes e Contagem com materiais reciclados FPS CO EA M AE Receita: Bolachinhas da Amizade FPS CO M AE
3.4.1.5. Tolerância	Leitura e Exploração da obra: <i>Um Dragão em Brasa</i> FPS CO EA Roleta de Yoga FPS EF EA M Os nossos vulcões FPS EA CO CM À Descoberta dos Vulcões! FPS CO AE CM Experiência Científica: Erupções Vulcânicas FPS CM M EA CO Áreas de Conteúdo OCEPE - Educação Pré-Escolar - Formação Pessoal e Social - Educação Física - Educação Artística - Artes Visuais Jogo Dramático Dança Música - Comunicação Oral - Abordagem à Escrita - Matemática - Conhecimento do Mundo

Quadro 10 – Outras Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto

3.4.2. 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do descrito em contexto Pré-Escolar, antes do resumo das principais atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico apresento um esquema que relaciona as atividades realizadas com áreas curriculares desenvolvidas nas mesmas (apresentadas nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano do 1.º Ciclo, M.E., 2018). Todas as atividades visaram promover uma aprendizagem holística e significativa, tendo sido organizadas por diversas sessões, com enfoque na apropriação e desenvolvimento de determinado/s valor/es, sendo eles: Sustentabilidade; Solidariedade; Resiliência; Respeito; Empatia; Tolerância, Coragem; Amizade, Confiança e Cooperação.

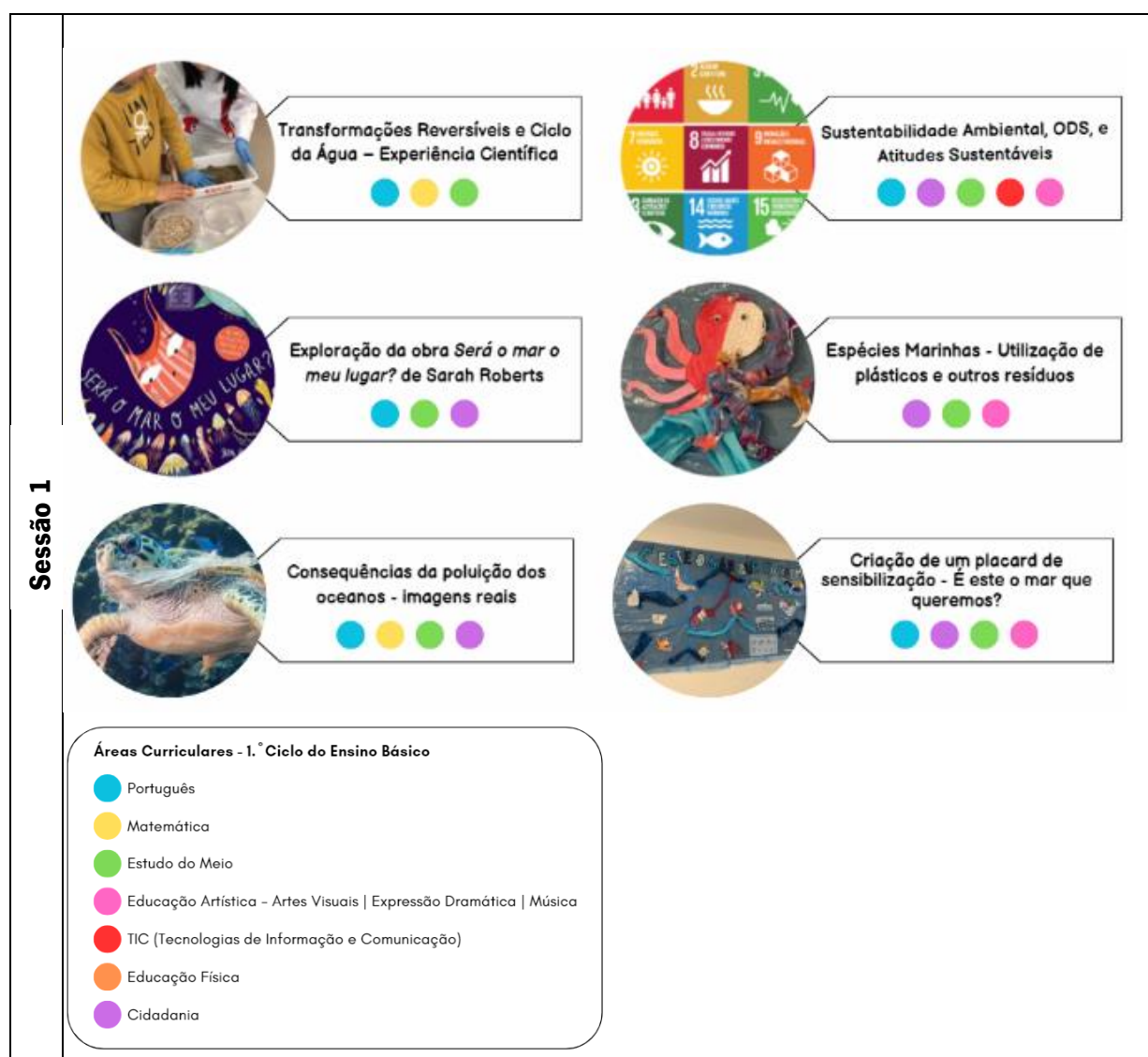
Para facilitar a interpretação visual deste esquema atribuí um código de cores às áreas curriculares, que apresento em seguida:



Esquema 7 - Áreas Curriculares (segundo as AE do 1.º Ciclo, M.E., 2018).

Assim, um dos meus objetivos era fazer com que o aluno pudesse construir o seu conhecimento progressivamente, dando-lhe voz no processo de ensino-aprendizagem, ficando subjacente o diálogo, a escuta e a negociação durante todas as minhas intervenções. Aliado a este princípio, tive sempre em conta que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, há um programa a cumprir, ao contrário do que acontece na educação pré-escolar, e desta forma, além do que fora referido anteriormente, tentei sempre que a abordagem fosse também articulada com os conteúdos programáticos para este ano de ensino, incidindo sobre todas as áreas do currículo no decorrer da minha prática, procurei sempre promover uma transversalidade curricular, para que a aprendizagem não fosse fragmentada e que os alunos a pudessem relacionar com acontecimentos da sua vida diária, atribuindo-lhe significado e relevância.

3.4.2.1. Criação de um Placard de Sensibilização: É este o mar que queremos?



Quadro 11 – Atividades Desenvolvidas – Sustentabilidade.

A sessão inicial teve como ponto de partida uma sugestão da Professora Cooperante: trabalhar com a turma as Transformações Reversíveis e o Ciclo da Água, temática inserida no manual de estudo do meio. De forma a tornar esta temática mais atrativa e significativa e de a integrar no meu projeto, planifiquei algumas sessões em torno do valor da sustentabilidade, tendo em conta a celebração do dia mundial da água (22 de março.)

Nos documentos que regem o 1.º Ciclo do Ensino Básico há um destaque para a valorização do meio ambiente: no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de acordo com Oliveira Martins (2017), estão presentes competências de bem-estar, saúde e ambiente, que contribuem para a proteção da qualidade de vida individual e social. Apela ao conhecimento do mundo atual e à adoção de comportamentos responsáveis, trabalhando assim, coletivamente, para um bem comum, um futuro sustentável. Por sua vez, nas Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio (2018), pede-se uma reflexão sobre comportamentos e atitudes que coloquem em risco o bem-estar individual e coletivo. Desta forma, é necessário um meio ambiente saudável que contribua para este bem-estar. Solicita a identificação de fatores de risco e medidas de prevenção e proteção. Também alerta para o

desenvolvimento de atitudes responsáveis e de proteção da natureza em especial à biodiversidade, de bens comuns à humanidade como a água, o ar, o solo, entre outros. Apelando, por fim, ao estímulo de um pensamento crítico sobre problemas ambientais.

Contribuir para o desenvolvimento sustentável é um dos princípios que subjazem ao trabalho de natureza curricular apresentado no perfil do aluno (DGE, 2017, p.8). A educação para a sustentabilidade visa “que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, competências estas consideradas fundamentais para a participação ativa dos alunos na tomada de decisões fundamentadas, numa sociedade democrática, face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente” (Câmara et al., 2018, p.5). As competências referidas baseiam-se em “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. As competências são de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (DGE, 2017, p. 12). A escola desempenha um papel importante na educação para o desenvolvimento sustentável, “porque é o lugar onde os jovens acedem coletivamente a um discurso diferente e enriquecedor” (Fonseca & Skapinakis, 2010 p.36 e 37).

Desta forma, explorar e trabalhar o valor da sustentabilidade torna-se muito importante para as crianças, na medida em que é fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Assim sendo, penso que fez todo o sentido integrar este valor no meu projeto, partindo do sugerido pela Professora Cooperante: consolidar as transformações reversíveis e trabalhar o ciclo da água.

Após explorar a temática com os alunos através de uma apresentação PowerPoint, apresentei alguns vídeos de modo a consolidar conhecimentos e dinamizei um quizz online sobre o tema em questão. Seguidamente, apresentei à turma um material didático (recente) da própria escola que, no entanto, nunca tinha sido utilizado: Um modelo da biosfera, da Clementoni. Para explicar de que forma iríamos utilizar o material presente no modelo, optei por inicialmente explicar a razão de serem aqueles materiais e não outros. Ou seja, o modelo era composto por um recipiente transparente e fechado (que simbolizava o planeta Terra, onde há trocas de energia, mas não existem trocas de matéria, e onde existe ar no seu interior – representando a Atmosfera). Este recipiente continha uma saliência, onde deveria ser colocada água, em representação de um lago, ou seja, da parte líquida da Terra – a Hidrosfera. Por sua vez, o kit científico continha uma saqueta de cascalho, areia e terra, de modo a representar a Litosfera, mais especificamente as camadas do solo (da menos para a mais erodida). Por fim, o modelo trazia sementes, em representatividade da parte viva do nosso Planeta, ou seja, a Biosfera. Também continha no seu interior luvas, uma espátula e uma pipeta.

Depois de explorada a simbologia de cada um dos materiais necessários deu-se início à montagem do modelo, tendo sido projetadas as etapas do procedimento, com imagens ilustrativas, presentes no próprio manual de instruções, de modo a facilitar o processo. Para realizar uma das etapas, foi chamado ao centro um aluno de cada vez. No final, colocámos o modelo perto da janela, para que incidisse a luz solar e pudéssemos observar e registar as alterações e as fases do ciclo da água presentes.



Figura 12 – Montagem do Modelo do Ciclo da Água.

Na fase seguinte perguntei à turma se sabiam que data se festejava naquele dia (22 de março), tendo uma aluna respondido prontamente: - “É o dia da água!”. Assim sendo, questionei a turma acerca dos usos da água, da importância de poupar água, e quais os comportamentos que podemos e devemos adotar para poupar água:

“Usamos água para beber, e cozinhar, e tomar banho...” (Leonor, 10 anos)

“A água também serve para regar as plantas...” (Mariana, 10 anos)

“Devemos poupar água porque senão ela pode acabar...” (Dinis, 9 anos)

“Quando lavamos os dentes devemos fechar a torneira...” (Filipa, 9 anos)

“O meu pai usa a água fria do início do banho para regar as plantas...” (José, 10 anos)

Aproveitando esta celebração, optei por explorar com a turma a obra “Será o mar o meu lugar?”, De Sarah Roberts, sendo que digitalizei o livro e o apresentei em formato digital, de forma a permitir que os alunos acompanhassem a leitura. Esta obra aborda a viagem de um saco de plástico pelo oceano, onde é muitas vezes confundido por alimento, por diversos animais marinhos: baleia, gaivotas, tartaruga, etc. Trata-se de uma narrativa que desperta a consciência ecológica e a preocupação de preservar o meio ambiente.



Figura 13 – Capa *Será o mar o meu lugar?*, Booksmile

Depois de ler a obra em voz alta, pedi a um aluno de cada vez que a relesse, de forma a treinar a leitura também em voz alta. Posto isto, de modo a confrontar os alunos com as consequências da poluição dos mares e oceanos que a obra aborda, apresentei algumas imagens reais das consequências da poluição para os seres marinhos. Todas as imagens foram exploradas uma a uma, tendo sido um momento em que muitos dos alunos revelaram choque e surpresa face à dimensão do problema que é a poluição dos oceanos e as suas consequências:

“Não sabia que um saco de plástico era tão perigoso!...” (Leonor, 10 anos),

“Coitadinha da foca, não deve conseguir respirar...” (Dinis, 10 anos).

No fim da exploração das imagens foi lançado o desafio de pensarem quanto tempo durará um saco de plástico no oceano até se degradar:

“Eu acho que demora cinco dias...” (Francisca, 9 anos);

“ Duas semanas, por aí...” (Marcos, 10 anos),

“ Deve ser um mês, no máximo!...” (Gabriel, 9 anos).

De seguida foi apresentado um esquema com o tempo de degradação de muitos materiais que conhecemos e usamos diariamente, incluindo o saco de plástico, que demora cerca de 15 a 20 anos até se degradar, o que se revelou uma enorme surpresa para a turma.

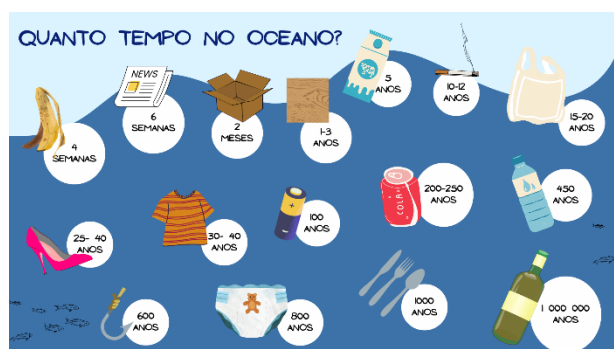


Figura 14 – Cartaz: *Quanto tempo no Oceano?*

No momento seguinte foi explorado o conceito de sustentabilidade, percebendo o seu significado e abordando os objetivos do desenvolvimento sustentável, através da apresentação de um pequeno vídeo. Quando questionados acerca do significado de “sustentabilidade”, os alunos referiram:

“Tem a ver com o ambiente!...” (Rodrigo, 10 anos);

“Significa proteger o mundo...” (Mafalda, 10 anos),

“É não poluir o meio ambiente...” (Mariana, 10 anos).

Relativamente ao desenvolvimento sustentável e às metas a atingir até 2030, estas já tinham sido exploradas no ano letivo anterior em conjunto com a professora bibliotecária, sendo algo já conhecido pelas crianças. De seguida, lancei o desafio à turma de pensarem em atitudes sustentáveis que devemos e podemos adotar, sobretudo de modo a diminuir a poluição dos mares e oceanos, para que depois criássemos uma lista em conjunto:

“Devemos reciclar. Eu em casa faço reciclagem...” (Beatriz, 10 anos);

“Podemos apanhar o lixo que estiver na praia...” (Dinis, 9 anos),

“Agora no McDonalds já não há plásticos. Os plásticos fazem muito mal...” (Marcos, 10 anos).



Figura 15 – Lista de Atitudes Sustentáveis

Por conseguinte, e de modo a articular com o domínio da Educação Artística, sugeri à turma a criação de um placard de sensibilização para a poluição dos mares e oceanos, as suas consequências para os seres marinhos, e que atitudes sustentáveis devemos adotar para as diminuir. Assim sendo, a turma foi dividida em pares, e a cada um deles foi entregue o contorno de um animal marinho. O objetivo era que pintassem metade do animal a seu gosto, com os materiais que quisessem, e na restante parte colavam resíduos, principalmente de plástico, de modo a passar a mensagem de que os animais marinhos estão a ser substituídos por lixo.



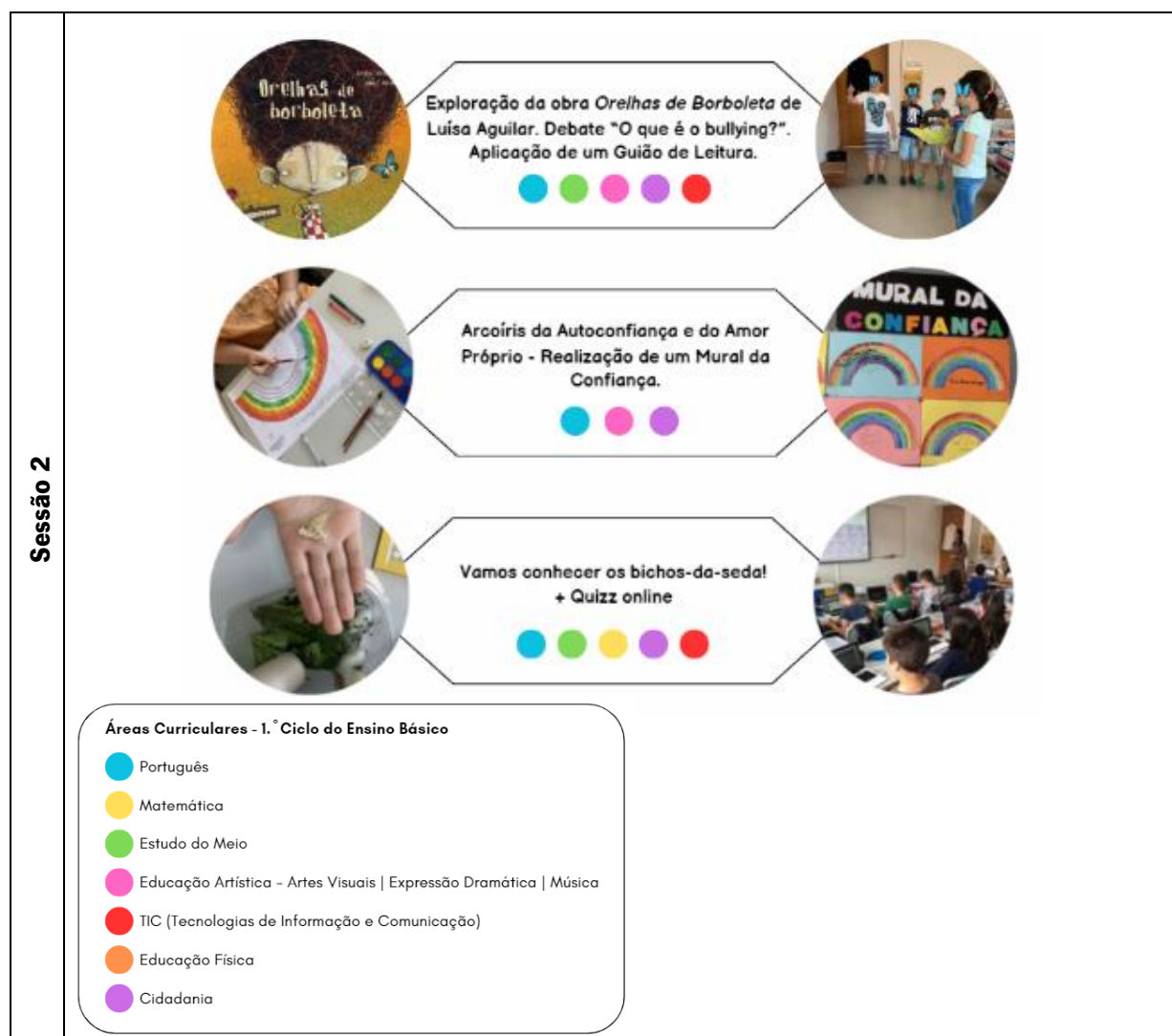
Figura 16 – Animais Marinhos: pintura e colagem.

Após todos os animais marinhos estarem terminados, decidimos utilizar sacos de lixo azuis para forrar o placard, de forma a representar o oceano, e utilizámos papel crepe com várias tonalidades de azul para representar algumas ondas. Posteriormente foi colocado plástico e outros resíduos espalhados, simulando a poluição dos oceanos, tendo sido, depois, afixados os seres marinhos realizados pela turma. Posto isto, foi afixado ainda o objetivo do desenvolvimento sustentável representado (ODS14: Proteger a vida marinha), e o esquema que inclui o tempo de degradação dos materiais nos oceanos e que atitudes devemos adotar para preservar o meio ambiente, de forma a promover uma maior sensibilização por parte de toda a comunidade educativa. Por fim, em grupo, foi escolhido um título ilustrativo para este placard “É este o mar que queremos?”, deixando em aberto para que, quem leia, possa refletir.



Figura 17 – Placard: É este o mar que queremos?

3.4.2.2. Mural da Confiança



Quadro 12 – Atividades Desenvolvidas – Autoconfiança; Amor-próprio, Respeito...

Esta sessão teve como ponto de partida a narrativa *Orelhas de borboleta*, de Luísa Aguilar. Esta obra trata-se de um “conto” sensível e inclusivo, em que crianças que o leem são convidadas a refletirem sobre a sua conduta social em grupo e comportamentos intolerantes: como por exemplo o bullying. Neste livro, a personagem principal, uma menina chamada Mara, que supostamente está numa situação de maior vulnerabilidade socioeconómica, consegue tornar as suas características físicas individuais como, por exemplo, as meias rotas, sapatos velhos, livros usados e orelhas grandes, em vantagens que os restantes carecem. Existe uma implícita reprovação intencional das ofensas das outras crianças para com a Mara, apresentando-a como uma espécie de heroína por ter a capacidade de responder e recusar qualquer provocação dos seus colegas sem ser mal-educada e sem utilizar a violência. Por vezes, até a mais insignificante característica pode ser motivo de troça entre as crianças. Por isso, este livro demonstra a todas as crianças, não só aquelas que fazem como também aquelas que recebem algum comentário depreciativo, que esse tipo de comportamento é reprovável. E, sobretudo para aquelas que são apontadas pelas outras, a mensagem que este livro transmite é que encarem de forma positiva aquilo que para

os outros é motivo de gozo. Esta obra mostra-nos a importância de valorizar as características que nos diferenciam dos outros de forma a sermos distinguidos como seres especiais e únicos, e ensina-nos o poder da aceitação, da autoconfiança e do amor-próprio. Para além disso, aborda outros valores como a amizade, a empatia, a coragem, o respeito, a resiliência, etc... Assim sendo, optei por escolher esta narrativa por considerar ser uma excelente ferramenta para permitir que os alunos reflitam acerca das suas atitudes, e alterem os seus comportamentos e a sua conduta social, baseando-se em valores humanos tão fundamentais como os referidos acima.

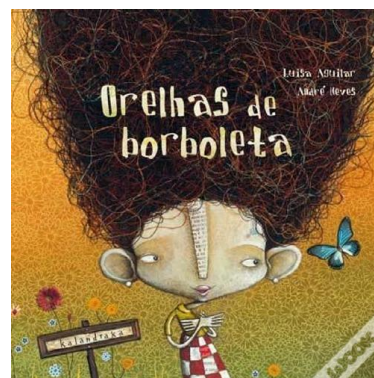


Figura 18 – Capa *Orelhas de borboleta*, Kalandraka.

Depois da exploração dos elementos paratextuais da obra, apresentei à turma um vídeo com a leitura expressiva da narrativa, e, seguidamente, pedi aos alunos que realizassem uma leitura expressiva em grupos de 6: 1 aluno deveria representar a Mara, outro a mãe da Mara, e os restantes 4 representavam os colegas da Mara. Nesta dinâmica, todos os alunos demonstraram um enorme entusiasmo e aplicaram-se na leitura, tendo em atenção a intenção e os sentimentos envolvidos em cada fala. A leitura em grupo, em voz alta, desempenha um papel significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e na formação de crianças como leitores confiantes e proficientes. A leitura em grupo promove o desenvolvimento da linguagem nas crianças, e permite que os alunos pratiquem a fluência e a pronúncia correta das palavras. Além disso, este tipo de leitura pode ajudar a melhorar a velocidade da leitura e a habilidade de entoação, tornando a leitura mais envolvente e cativante. Ao ler em grupo, os alunos têm a oportunidade de compartilhar ideias, discutir o significado e interpretar os textos. Essa interação promove uma compreensão mais profunda do conteúdo, e permite o desenvolvimento de habilidades de escuta atenta e concentração, à medida que as crianças se envolvem na história. Importa ainda referir que a leitura em grupo, em voz alta, pode despertar o interesse e o prazer pela leitura. Após esta leitura de grupo em voz alta foi criado espaço para que os alunos dialogassem e debatesses o ensinamento desta história:

“Ensina que não devemos tratar os outros mal, mesmo que eles nos magoem...” (José, 10 anos);

“A Mara soube sempre manter a calma mesmo em situações más...” (Mafalda, 10 anos);

“A menina foi sempre educada e deu respostas muito criativas e engraçadas...” (Beatriz, 10 anos),

“Aprendi que nada é razão para gozarmos com o outro: Não é por ter orelhas maiores, ou calçar sapatos mais velhos, que é pior que nós...” (Leonor, 10 anos).

Todas as respostas dadas revelaram bastante inteligência emocional e maturidade, principalmente no comentário que uma aluna em específico fez: “Não interessa o que temos, mas sim o que somos. Eu gostava de ser amiga da Mara, ela parece feliz...” (Madalena, 10 anos). Nesta altura, quis dar abertura para que os colegas

comentassem a afirmação e partilhassem aquilo que faziam no lugar da Mara, enfatizando a importância de conversarmos com algum adulto quando nos deparamos com situações desagradáveis e que nos magoam:

“Eu ignorava, e ia brincar para outro lado...” (Rodrigo, 10 anos);

“ Eu contava à professora...” (Mariana, 10 anos),

“ Eu ficava triste, mas não ia ser mau como os amigos da Mara” (Isabel, 10 anos).

Seguidamente distribuí por cada aluno um guião de leitura. Esta ficha incluía perguntas de escolha múltipla, de resposta curta, exercícios de ligação e algumas questões de resposta aberta, onde os alunos deveriam responder “calçando os sapatos do outro”, trabalhando o valor da empatia, ao colocarem-se no lugar das várias personagens da obra.

No final de todos responderem à ficha, corrigimos em grande grupo, e pude perceber que a história foi muito bem compreendida por parte de todos e que a situação descrita nesta obra os marcou e despertou a sua consciência para mudanças de atitudes e comportamentos futuros em prol do bem-estar do outro.

Após a aplicação deste guião de leitura, foi proposta uma atividade em torno do valor da autoconfiança.

Esta atividade teve como ponto de partida a frase final do livro, onde a personagem afirma “São só orelhas grandes. Mas não me importa!”, revelando que todos temos especificidades e características que nos tornam únicos e especiais e que devemos orgulhar-nos delas.

Para isso, foi entregue a cada um dos alunos uma folha A3 com um arco-íris, composto por 7 frases distintas que deveriam completar: “Sinto orgulho em mim quando...”; “Sou especial porque...”; “Gosto de mim porque...”; “Sinto-me feliz quando...”; “Os meus amigos gostam de mim porque...”; “Isto é algo que faço muito bem:”; “Esta é a minha maior qualidade”.



Figura 19 – Arco-íris da Autoconfiança e do Amor Próprio.

Durante esta atividade coloquei música clássica de fundo para inspirar os alunos e tornar este momento prazeroso e sereno. Seguidamente, coloriram o seu arco-íris com aguarelas, colaram numa cartolina colorida, escreveram um elogio ou uma frase de incentivo à sua escolha e organizamos um mural para poder inspirar todos os que vissem e lessem estes arco-íris recheados de amor-próprio e autoconfiança.

Importa mencionar que a autoconfiança é um aspeto fundamental no desenvolvimento saudável e feliz de uma criança, desempenhando um papel crucial em todas as áreas da vida, desde a forma como a criança se relaciona com os outros até como lida com desafios e situações adversas. Cultivar a autoconfiança nas crianças envolve apoiá-las emocionalmente, encorajar a exploração, valorizar as suas conquistas e proporcionar um ambiente seguro e estimulante. Ao fazer isso, estamos a preparar as crianças para se tornarem adultos confiantes, capazes de enfrentar os desafios da vida com coragem, determinação e resiliência.

Visto perceber o impacto que esta atividade teve na turma optei por fazer um painel para colar na porta de entrada da sala de aula, para que todos os dias, os alunos, ao entrarem na sala se deparassem com aqueles elogios e com muitoânimo e coragem.



Figura 20 – Mural da Confiança



Figura 21 – Painel de Entrada de Sala

Nesta sessão foi ainda integrada uma atividade com base na borboleta, tantas vezes referida na obra anteriormente explorada, onde foi explorado o ciclo de vida do bicho-da-seda, bem como as suas características. Inicialmente apresentei aos alunos um PowerPoint elaborado por mim acerca do bicho-da-seda. Em conjunto, fomos explorando o que era o bicho-da-seda, algumas características referentes ao seu aspeto físico, à sua forma de reprodução, ao seu tipo de alimentação, ao seu comportamento, e às fases do seu ciclo de vida até se transformar em borboleta. Por fim, também foi analisada a forma como se produz seda e as suas possíveis utilizações.

Visto que a aprendizagem ativa, como o contacto e a observação direta de bichos-da-seda, permite que os alunos aprendam de forma prática e concreta e cria oportunidades reais de aquisição de conhecimento, no fim desta exploração mais teórica, levei para a sala uma caixa com bichos-da-seda e deixei os alunos observarem e explorarem livremente. Este contacto direto é de extrema importância para as crianças, pois proporciona uma aprendizagem prática, estimula a curiosidade, promove a conexão com a natureza, desenvolve a empatia e o sentido de responsabilidade e estimula o desenvolvimento sensorial. Para que todos os alunos tivessem tempo de os observar, entreguei uma caixinha com os bichos-da-seda a um par de cada vez e fui-lhes mostrando e falando um pouco mais acerca destes bichinhos.



Figura 22 – Observação de bichos-da-seda.

Na caixa havia bichos-da-seda com folhas de amoreira disponíveis para se alimentarem, alguns casulos, uma borboleta e ovos. Alguns alunos quiseram sentir o bicho-da-seda e observar de mais perto um casulo, tendo ficado fascinados com os mesmos:

“O bicho-da-seda parece peludinho, que fofo!...” (Mafalda, 10 anos);

“Os casulos são macios e amarelados!...” (Filipa, 9 anos),

“A borboleta é mesmo gordinha...” (Lara, 10 anos).

Uma das principais curiosidades dos alunos era a de saberem de onde tinham vindo aqueles bichos-da-seda, e após lhes explicar que existia uma pequena exposição acerca do ciclo-da-vida do bicho-da-seda na EB 2,3 do mesmo agrupamento, e que estes pertenciam lá, eles demonstraram uma enorme vontade em ir vê-la e colocar novamente lá aqueles que eu tinha trazido.

Conversei com a professora cooperante, e levei a turma até à EB 2,3, onde puderam observar o “terrário” dos bichos-da-seda, e as fases do seu ciclo de vida, que foram novamente ditas e exploradas, de modo a consolidar os conhecimentos e as aprendizagens realizadas.



Figura 23 – Observação do terrário dos bichos-da-seda, na EB 2,3.

Depois deste contacto direto com os bichos-da-seda, sugeri que a turma respondesse a um Kahoot, acerca das características do bicho-da-seda e do seu ciclo de vida. Para isso, pedi no início da semana, para que os alunos levassem os ‘seus’ computadores para a sala.

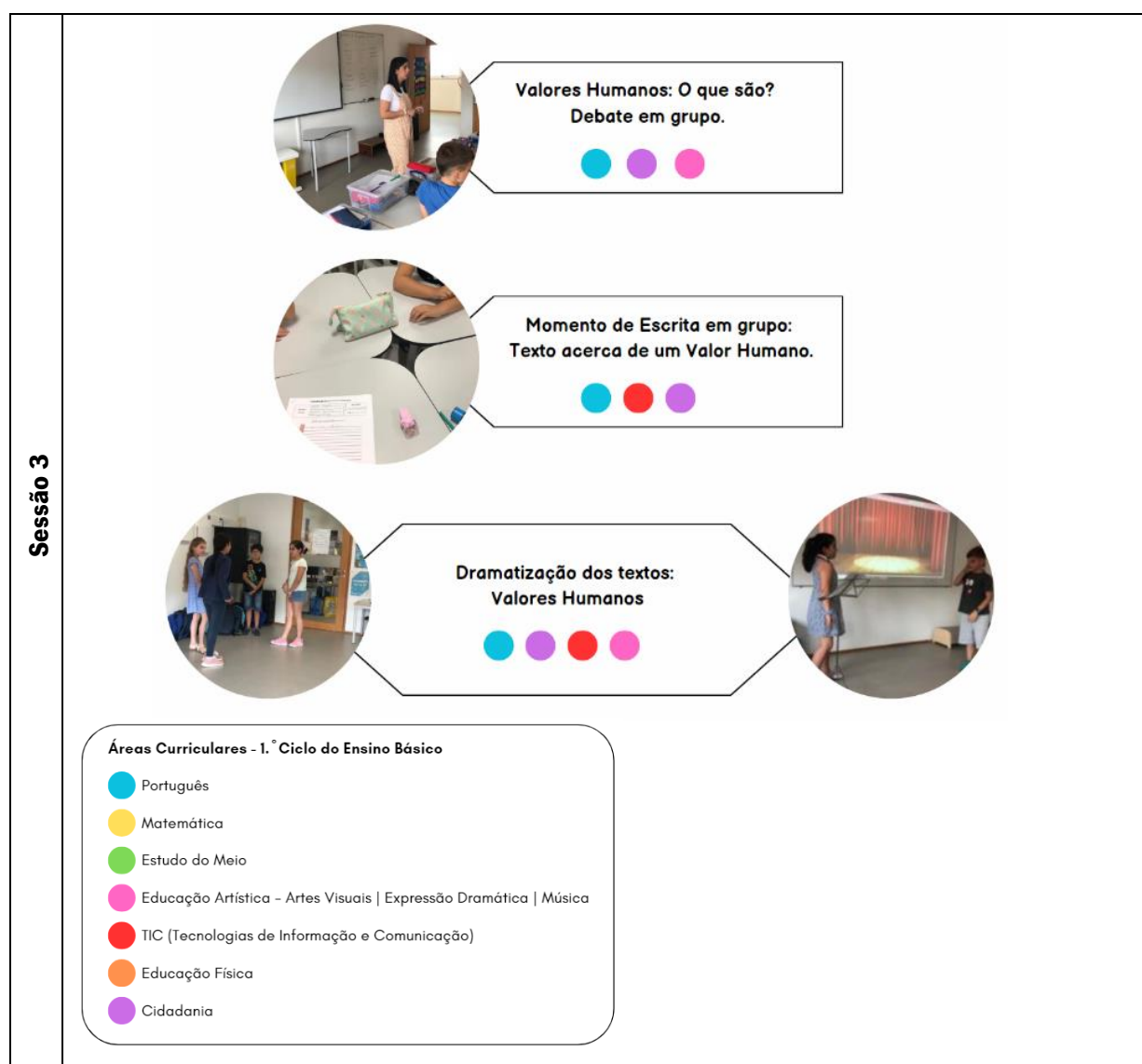
Importa mencionar que o Kahoot é uma plataforma interativa que permite aos alunos participarem ativamente nas atividades, respondendo a perguntas, solucionando problemas e interagindo com o conteúdo de maneira direta, estimulando o pensamento crítico, a tomada de decisões e a aplicação prática do conhecimento adquirido, criando um ambiente de aprendizagem divertido e estimulante. Para além disso, o mundo moderno é cada vez mais digital, e é importante que as crianças desenvolvam habilidades digitais desde cedo; assim sendo, a utilização do computador na sala de aula permite que elas se familiarizem com a tecnologia, desenvolvendo habilidades de pesquisa, comunicação e resolução de problemas relacionados com o mundo digital.



Figura 24 – Kahoot: Bichos-da-Seda

Para terminar esta exploração, apresentei aos alunos uma música, disponível no Youtube, da autoria de Catraia, intitulada por Bicho da Seda. Este contacto com a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. Ademais, a música promove a expressão criativa, a autoestima, a confiança, a conexão cultural e a apreciação artística. Portanto, é essencial proporcionar às crianças oportunidades de contacto e envolvimento com a música desde cedo.

3.4.2.3. Teatro: Valores Humanos



Quadro 13 – Atividades Desenvolvidas – Empatia; Respeito; Solidariedade; Tolerância; Autoconfiança, Coragem.

Como ponto de partida para esta terceira sessão, foi apresentado à turma um powerpoint elaborado por mim (acerca dos valores humanos, valores esses presentes na narrativa explorada na sessão anterior). O powerpoint continha alguns exemplos de valores, com imagens representativas, e uma breve explicação dos mesmos. Os valores humanos explorados foram a amizade, a empatia, a tolerância, a autoconfiança, a solidariedade, a resiliência, a coragem, a cooperação e o respeito. Cultivar estes (e outros) valores nas crianças contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos, resilientes, solidários e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Ao compreenderem e valorizarem a amizade, as crianças aprendem a estabelecer e a construir relacionamentos saudáveis e duradouros, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional e bem-estar geral. A compreensão do valor da empatia é essencial para que os alunos se coloquem no lugar do outro, compreendendo e respeitando as diferenças e necessidades alheias, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo e solidário. No que concerne ao valor da tolerância, trabalhá-la desde cedo permite que as crianças aprendam a conviver com diferentes pontos de vista, culturas e valores, promovendo a diversidade e a harmonia

social. Ao cultivar a autoconfiança, as crianças sentem-se mais capazes de enfrentar desafios e superar obstáculos, desenvolvendo a resiliência, aprendendo a lidar com as adversidades de forma mais positiva e perseverante. Com a exploração do valor da solidariedade, os alunos aprendem importância de ajudar e apoiar o próximo, e tornam-se mais sensíveis às necessidades dos outros, propiciando a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Também a coragem ocupa um papel relevante quando, por exemplo, enfrentam situações desafiadoras, promovendo a superação de medos, a conquista de objetivos, e o seu crescimento pessoal. Outro dos valores trabalhados com a turma foi a cooperação, que quando incentivada, permite que as crianças aprendam a trabalhar em equipa, respeitando e valorizando as habilidades e contribuições de cada um. Por fim, ao trabalhar com os alunos o valor do respeito, eles aprendem a reconhecer e valorizar a dignidade e os direitos de todos, independentemente das suas diferenças, tendo consciência de que o respeito é a base para a convivência pacífica e saudável em sociedade. Desse modo, trabalhar os valores humanos com os alunos é essencial para educar o seu caráter e promover um desenvolvimento integral e saudável, contribuindo para que se tornem cidadãos conscientes, capazes de lidar com emoções, respeitar os outros e construir relações mais harmoniosas. Além disso, ao investir neste aspeto da educação, estamos a construir um futuro promissor, onde prevalecem a justiça, a igualdade e o bem-estar para as gerações futuras.

De forma a dar início a esta sessão, coloquei a questão “O que são os valores humanos?”:

“ Eu não sei...” (Domingos, 9 anos);

“Nunca ouvi falar...” (Rafael, 9 anos);

“Eu já ouvi essa palavra, mas não sei bem explicar...” (Mafalda, 10 anos);

“É tipo dar-mo-nos todos bem e aceitar como são os outros...” (Marcos, 10 anos),

“É sermos amigos de todos?” (Dinis, 10 anos).

Após clarificar e esclarecer o significado de valor humano, apresentei as imagens à turma (representativas de cada um dos valores), e dei espaço para que os alunos debatessem e falassem acerca das mesmas (o que estava ali ilustrado, qual poderia ser o valor representado e porquê):

Sobre a imagem que ilustrava a solidariedade:



“É um senhor velhinho que estava carregado com compras pesadas, e os meninos estão a ajudá-lo...” (Rafaela, 10 anos),

“A solidariedade é ajudar os outros. Há muitas pessoas que precisam...” (Maria, 10 anos)

Figura 25 – Solidariedade

Depois de fazer a correspondência entre a imagem e o valor humano representado, questionei os alunos acerca do significado de cada um dos valores, e apresentei uma breve explicação dos mesmos. Posto isto, pedi à turma que desse exemplos de situações em que eles próprios foram corajosos, empáticos, corajosos, solidários, tolerantes, resilientes, amigos e confiantes:

“Eu fui corajosa quando consegui cantar à frente de algumas pessoas, mesmo com vergonha...” (Madalena, 10 anos);

“Eu sou solidário quando vou com a minha mãe ajudar no Banco Alimentar Contra a Fome...” (José, 10 anos);

“Eu sou boa amiga porque estou sempre pronta a ouvir e a ajudar...” (Leonor, 10 anos),

“Eu fui tolerante quando queria ir à baliza mas deixei ser o outro menino...” (Dinis, 9 anos).

Por fim, lancei o desafio aos alunos, para que refletissem e partilhassem com a turma qual era o valor humano mais ‘presente’ neles, e aquele que não era muito tido em conta:

“Eu acho que sou muito amiga de todos, mas preciso de ter mais confiança em mim...” (Matilde, 10 anos)

“Eu sou muito corajoso, porque mesmo com medo, arrisco. Não sou é muito tolerante, mas gostava de ser...” (Dinis, 10 anos)

Depois deste momento de partilha, propus aos alunos que construíssem, em grupo, um texto com base num dos valores explorados anteriormente. Para isso, levei um saquinho com papéis numerados de 1 a 6, cada um deles repetido 4 vezes, visto que seriam 24 alunos distribuídos por 6 grupos, cada um deles composto por 4 elementos. De seguida, os elementos de cada grupo sorteado reuniram-se e debateram acerca do valor humano em que gostariam de basear a escrita do seu texto. Neste momento, os alunos tiveram de trabalhar a tolerância e a cooperação, chegando a um consenso na escolha do valor. Os valores selecionados foram a empatia, o respeito, a tolerância, a solidariedade, a coragem e a autoconfiança.

Para a escrita do texto, deslocámo-nos até à biblioteca da escola, onde os alunos se juntaram por grupos de trabalho. Depois deste momento de escrita sugeri que os alunos passassem o seu texto a computador, promovendo a autonomia e o desenvolvimento de competências tecnológicas:

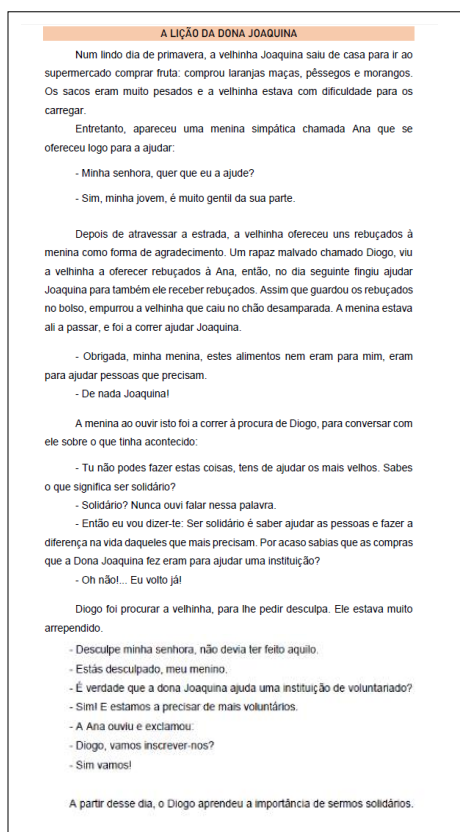


Figura 26 – Texto: Solidariedade

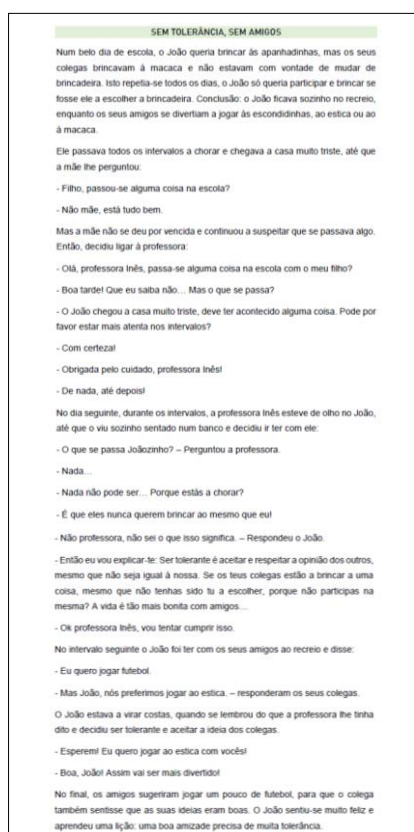


Figura 27 – Texto: Tolerância

No momento seguinte os alunos dramatizaram os seus textos. Ao dramatizarem os textos escritos por elas, as crianças transformam as suas ideias em ações concretas, criando personagens, cenários e diálogos de acordo com sua visão, fornecendo-lhes oportunidades para criar, ensaiar e apresentar as suas próprias peças teatrais.

Em muitos dos textos, existiam mais personagens do que alunos para as representar, desse modo, algumas crianças representaram o papel de várias personagens. Ao colocarem-se no lugar de diferentes personagens, os alunos aprendem a compreender diferentes perspetivas e a desenvolver empatia pelos outros, promovendo a capacidade de se relacionar com os sentimentos e as experiências dos outros, incentivando a empatia e a tolerância (valores esses abordados anteriormente com a turma). Para além disso, os grupos ao trabalharem juntos na escrita, no planeamento, no ensaio e na própria apresentação da peça, estão a desenvolver competências e habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação efetiva, a resolução de conflitos e a valorização das contribuições individuais.

Esta dramatização também permitiu que as crianças experimentassem e praticassem a comunicação não-verbal, incluindo gestos, postura corporal, entoação vocal e expressões faciais. Essa consciência de comunicação não-verbal é fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional e para uma comunicação eficaz.

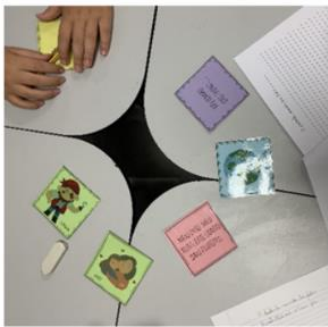
Com esta sessão foi-me possível perceber que os alunos se apropriaram realmente do significado de “valores humanos”, transpondo isso em palavras, criando possíveis cenários e situações hipotéticas, culminando numa representação dos mesmos.

Os textos apresentados abordavam o valor da amizade, da empatia, da tolerância, da solidariedade, do respeito, da coragem e da autoconfiança.



Figura 28 – Dramatização dos Textos: Valores Humanos

3.5. Outras Atividades:

Atelier de Escrita Criativa 	Jogo de Verbos Regulares 	Atelier de Ciências Experimentais: A Luz. • Disco de Newton • Decomposição da luz branca • Todos os materiais deixam passar luz? • Percurso da luz no ar • Percurso da luz em líquidos transparentes e em gelatina • Luz e Sombras • Reflexão da luz em espelhos  		
Lembrança do Dia da Mãe 	Dinâmica do Elogio 	Isometrias de Reflexão e Rotação 		
VISITAS DE ESTUDO	BRAGA: ESCOLA DE SEGURANÇA RODOVIÁRIA	PORTO: FUNDAÇÃO DR. ANTÓNIO CUPERTINO DE MIRANDA - CONCURSO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA "NO POUPAR ESTÁ O GANHO!"	BRAGA: PLANETÁRIO - CENTRO DE CIÊNCIA VIVA	PORTO: MUSEU DOS TRANSPORTES E COMUNICAÇÕES
FOTOS				

Quadro 14 – Outras Atividades realizadas no âmbito do Estágio.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA À LUZ DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O quarto capítulo aborda a apresentação e interpretação dos resultados da intervenção pedagógica à luz dos objetivos de investigação estabelecidos. Deste modo, em seguida, destaco cada um dos objetivos de investigação definidos e evidencio um conjunto de considerações particulares sobre cada um.

No âmbito deste projeto de investigação foram desenvolvidas várias atividades que me permitiram cumprir os objetivos do projeto, bem como a articulação dos mesmos. No entanto, importa referir que o domínio da Educação em Valores deve ser trabalhada ao longo do tempo.

É de notar que tive como intenção, durante a minha intervenção, construir um ambiente potenciador da autonomia das crianças, um ambiente agradável a toda a vivência dos alunos, e que fosse principalmente um ambiente seguro. Pretendi ainda criar uma relação de proximidade e afeto com as crianças, tendo em conta a sua individualidade, nomeadamente, as características, os interesses e as necessidades individuais de cada uma.

1) Analisar se as crianças são sensíveis à importância dos valores

Em ambos os contextos, através da observação participante, foi-me possível perceber que, apesar de muitos elementos do grupo compreenderem a importância dos valores humanos, outros não tinham consciência do seu significado e da sua relevância tanto na relação consigo próprios como na relação com os outros. O que não é de estranhar, face à crise de valores que está a consumir a nossa sociedade atualmente, em que é possível constatar casos de violência, intolerância, indiferença e absoluta violação de princípios éticos e morais, tanto nas ruas, escolas, locais de lazer, etc. Esta falta de sensibilidade de algumas crianças para a importância dos valores era notória, tanto nas interações entre pares, onde se evidenciava alguma dificuldade no relacionamento e convivência com base no respeito, partilha, empatia e cooperação, como na resolução de pequenos conflitos, que requeriam sempre a ajuda do adulto. Desta forma, comecei a focalizar a minha observação neste tipo de comportamentos e constatei que as crianças apresentavam alguns “comportamentos desadequados socialmente” (Lino, 2006, p. 93), recorrendo, a insultos verbais e /ou à força física para satisfazer as suas vontades.

Em contexto de Jardim de Infância, este género de comportamentos estava geralmente associado a momentos de partilha de materiais, de decisões em grande grupo e/ou no recreio.

Por sua vez, em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico, os comportamentos que pude observar, por parte de alguns elementos da turma, tinham por base o insulto e a violência com colegas de outros anos, principalmente no espaço do recreio, sendo a motivação de preconceito a cor de pele ou as características físicas. O bullying é cada vez mais um ‘fenómeno’ que preocupa os diversos agentes educativos, devido à sua prevalência nas escolas e às consequências para os envolvidos. A escola assume-se como o segundo agente de socialização (a seguir à família) e, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no artigo n.º 2 (ponto n.º 4), deve contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos,

incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. Neste sentido, compete à escola a implementação de medidas de carácter preventivo para que o problema do bullying seja enfrentado e resolvido com firmeza e determinação, dada a extensão e os efeitos nefastos provocados nos sujeitos.

Em ambos os contextos, sempre que presenciei atitudes deste cariz, ou quando solicitada a minha intervenção, tentei facilitar a resolução de conflitos ao regular os comportamentos, fazendo com que as crianças se ouvissem e negociassem, para que, progressivamente, conseguissem resolver de forma autónoma os seus problemas. De facto, quando as crianças se sentem ouvidas, escutadas e valorizadas tanto pelos adultos como pelos seus pares, adquirem “skills sociais capazes de estabelecer sincronia com os outros” (Gottman, 1983, citado por Katz e McClellan, 2006, p. 13).

No decorrer da minha prática pedagógica, e face ao que foi referido anteriormente, tive como especial objetivo, promover o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à regulação das emoções, no fomento da empatia e na sociabilidade entre pares. Após observação e registo do clima emocional da sala, em que se registaram comportamentos por parte das crianças menos adequados às situações, foram exploradas algumas estratégias para a modificação desses mesmos comportamentos e consequentemente fomentar um bom clima emocional na sala. Dessa forma, sinto que as atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto, permitiram consciencializar os alunos para a importância dos valores, nomeadamente da partilha, da empatia, da tolerância, do respeito, da amizade e do trabalho em equipa.

2) Analisar o contributo das atividades realizadas nas relações entre pares

Tendo consciência do facto da regulação e autocontrolo das emoções serem distintos de criança para criança, bem como a forma de entendimento com o outro, tornou-se basilar estar atenta às características individuais de cada criança, na medida em que existem crianças que revelam ser mais sociáveis e demonstram estar dispostas a interagir com o outro, enquanto existem casos particulares de crianças que se sentem inibidas/ impedidas na presença do outro, demonstrando também alguma dificuldade no controlo das suas emoções e no envolvimento com os outros (Brownell & Hazen, 1999; Williams et al., 2007).

No decorrer das semanas em que desenvolvi o projeto em contexto Pré-Escolar, pude observar algumas alterações no comportamento de algumas crianças, na resolução dos seus conflitos, através do diálogo, assim como na relação entre pares. Um exemplo disso é o facto de inicialmente serem escassas as crianças que partilhavam os materiais, e neste momento até já partia de algumas crianças esta partilha com o outro, sem que a outra criança precise de pedir e /ou negociar. Não obstante, importa perceber que nem todas as crianças são iguais, e, dessa forma continua a haver crianças com problemas nas interações entre pares, muito fruto das vivências e hábitos das mesmas. Contudo, considero que se esta educação voltada para os valores for continuada ao longo do tempo, também essas crianças irão revelar melhorias nesse âmbito.

Por sua vez, também no 1.º Ciclo do Ensino Básico, me foi possível observar melhorias no comportamento de alguns elementos da turma, tanto na resolução dos seus conflitos, através do diálogo, sem recurso ao insulto e à violência, assim como na relação entre pares e no ambiente de sala de aula. É de notar, tal como afirma Sarmento (2009), que “há que atender às interações estabelecidas quer com os pares profissionais, como com os pais das crianças e outros elementos da comunidade” (p.59), e construí-las baseadas, também, nestas ideias para conseguirmos trazer estes elementos cruciais para a nossa prática educativa; ou seja, esta relação entre pares não se baseia unicamente na relação criança-criança, mas abrange também o/a educador/a, a família e outros elementos da comunidade.

Ao refletir sobre todo o processo de desenvolvimento do projeto, é possível verificar que, no início deste, existiam vários comportamentos desajustados por parte de algumas crianças, sendo que, no final do projeto, se observam alterações significativas nas relações entre pares e nos comportamentos individuais, provenientes do trabalho desenvolvido ao longo da minha ação pedagógica. Porém, importa referir que o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é um processo contínuo que perdura e que vai sofrendo constantes alterações ao longo da vida do ser humano.

3) Refletir sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças

Relativamente ao contexto de Pré-Escolar, importa mencionar a importância do Jardim de Infância, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças. Explicitando, é neste contexto social que a criança, ao relacionar-se com os outros, vai “aprendendo a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). Contudo, esta aprendizagem exige tempo e, como seria de esperar, estas competências ainda estavam em fase de aquisição. Nesta faixa etária é normal que as crianças, durante esta interação social, experienciem dificuldades sociais: i) respetivamente aos conflitos, nem todas as crianças sabem controlar os seus impulsos para negociarem de forma eficaz e é comum observarem-se situações de conflito, desacordo, falta de cooperação, etc. (Brás & Reis, 2012), como foi o caso na minha prática; ii) enquanto há crianças que lidam pela primeira vez com o outro no JI, e por isso carecem de experiência a lidar com os pares (Formosinho et al., 1999), outras, apesar de já terem adquirido capacidades sociais, não as conseguem usar com confiança (Formosinho et al., 1999; Vale, 2009); iii) outras são demasiado dependentes do adulto (Formosinho et al., 1999); iv) umas não conseguem ou não aprenderam a expressar-se de forma clara perante o outro; v) algumas não são ainda capazes de se envolver em discussão de um tópico; vi) outras são tímidas e isolam-se; vii) outras agem como se não quisessem interagir com o outro. Todas estas dificuldades permitiram-me perceber a necessidade do olhar atento que o/a educador/a deve estabelecer sobre a importância do desenvolvimento de competências socio-emocionais. Assim sendo, devido à falta dessas competências, por vezes, as atividades tiveram de ser constantemente interrompidas, o que prejudicou, inevitavelmente o seguimento da mesma. Ora, com estas situações, a própria prática educativa no seu todo pode acabar por ficar afetada, o que me leva a atribuir

elevada importância à promoção de competências que permitam à criança a sua participação nos vários domínios da vida, que, ainda que seja um processo demorado, não deve ser desvalorizado. As competências sociais e emocionais das crianças podem ser desenvolvidas através de atividades, jogos e histórias que ajudem as crianças a identificar e distinguir as emoções básicas, assim como a criar estratégias para gerir e utilizar as emoções de forma moderada e construtiva (Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004). Foi a partir de algumas obras narrativas, de diálogos que surgiram, de diversas atividades e jogos, bem como da criação e implementação do Emocionómetro na sala, que estimei o desenvolvimento destas competências.

Em contexto de 1.ºCiclo, também o grupo de alunos apresentou uma maior facilidade na gestão das emoções e uma melhor competência social. Os comportamentos menos positivos que alguns alunos tinham com outros colegas, que se baseavam no preconceito e culminavam no insulto e/ou na violência, reduziram totalmente. Deste modo, percebeu-se claramente o surgimento de efeitos positivos nos comportamentos da turma, sustentados pelo desenvolvimento de algumas competências socio emocionais.

Face ao que foi exposto, é-me possível concluir que, de facto, uma Educação em Valores estimula o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças, possibilitando que as mesmas construam a sua identidade, desenvolvam a sua autonomia, aprimorem as suas relações com os outros, e criem ferramentas para gerir as suas próprias emoções e lidar com as emoções dos outros.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No último capítulo deste Relatório de Estágio faço algumas considerações finais alusivas às aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas, bem como refiro perspectivas futuras de trabalho.

O Projeto de Intervenção e de Investigação descrito neste relatório pressupôs um conjunto de fundamentos teóricos, ações investigativas e de cariz pedagógico que apoiaram a minha ação enquanto futura educadora e professora do 1.ºCEB e me permitiram, não só adquirir uma visão construtiva, crítica e aprofundada das práticas pedagógicas voltadas para uma Educação em Valores e dos seus benefícios, como me ajudaram também a refletir e a estabelecer um entendimento acerca da minha própria práxis profissional, com o objetivo de a aprimorar incessantemente.

Tive como intenção, durante a minha intervenção, construir um ambiente potenciador da autonomia das crianças, um ambiente agradável a toda a vivência dos alunos, e que fosse principalmente um ambiente seguro. Pretendi ainda criar uma relação de proximidade e afeto com as crianças, tendo em conta a sua individualidade, nomeadamente, as características, os interesses e as necessidades individuais de cada uma. Considerei, por isso, essencial, a presença de uma prática que promovesse atividades significativas, integradoras e contextualizadas, onde fosse possível articular variadas áreas de conteúdo, de forma a estimular uma aprendizagem holística para as crianças. É crucial ter em mente que as crianças são sujeitos ativos e conscientes nas suas aprendizagens, e que as suas vivências e características próprias, bem como a vontade de aprender e a criatividade devem ser sempre tidas em conta, pois o envolvimento destas nas atividades será totalmente diferente.

No fim da implementação do projeto “Educação em Valores na Formação e Desenvolvimento de Competências Emocionais e Sociais das Crianças”, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, e através da concretização dos objetivos inicialmente definidos, foi-me possível constatar que uma Educação voltada para os Valores estimula a formação e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais das crianças, sendo que, no final do projeto, e, conforme referido no capítulo anterior, se observaram alterações significativas nas relações entre pares e nos comportamentos individuais, bem como uma maior facilidade na gestão das emoções e uma melhor competência social. As competências sociais e emocionais das crianças foram desenvolvidas ao longo de várias sessões e atividades, que se articularam entre si, com foco em todas as áreas do saber, e que auxiliaram as crianças a perceber a importância de se relacionarem com o outro com base no respeito, tolerância, partilha, empatia, e auxiliaram-nas na identificação e distinção das emoções básicas, assim como a criar estratégias para gerir e utilizar as emoções de forma moderada e construtiva (Izard, Trentacosta, King, & Mostow, 2004). Porém, importa referir que o desenvolvimento de competências sociais e emocionais é um processo contínuo que perdura e que vai sofrendo constantes alterações ao longo da vida do ser humano.

Ressalvo ainda as várias competências que desenvolvi no decorrer da minha ação pedagógica, tanto a nível de investigação e reflexão (capacidades investigativas, reflexivas, decisórias e de fundamentação conceptual), como a nível curricular e pedagógico, através da planificação integrada das atividades, da mobilização e articulação dos conhecimentos, e da organização de ambientes educativos de qualidade.

Contudo, é necessário evidenciar algumas limitações do trabalho desenvolvido ao longo desta jornada. A implementação efetiva de programas de educação em valores promotores do desenvolvimento de competências emocionais e sociais requer tempo, comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no processo educativo, desde os educadores/professores e restante comunidade educativa até à colaboração entre a escola e família. A compreensão contínua das necessidades e características individuais de cada criança, a necessidade de recursos adequados, a formação contínua de professores e a adaptação das práticas pedagógicas são aspetos que demandam atenção constante. Ademais, no que se refere à minha experiência em contexto Pré-Escolar, a maior dificuldade sentida assentou na gestão de energia do grupo, que foi contornada através do trabalho em pequeno grupo. Relativamente ao 1.º CEB, o cumprimento do programa curricular acabou por limitar o desenvolvimento do meu projeto, resultando daí menos sessões dinamizadas no âmbito do projeto, comparativamente ao outro contexto de estágio.

Futuramente, pretendo continuar a apostar numa formação contínua que me permita construir novos entendimentos que valorizem uma educação integral das crianças. Visto que o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico pelas crianças não se destina apenas a aprendizagens do domínio cognitivo, mas também à aquisição e desenvolvimento de competências do domínio pessoal, emocional e social, acredito que a implementação de projetos no âmbito de uma Educação em Valores, como promotora da formação e desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças, serão muito frutuosas, quando extensíveis a todos os anos escolares e respetiva comunidade escolar, devendo-se constituir como um programa longitudinal e inerente ao currículo escolar.

Ademais, considero que educar é uma verdadeira missão e que a afetividade e o apoio emocional fornecido às crianças são fundamentais para que se criem condições para que a criança interaja “de forma bem-sucedida com o seu ambiente, com as pessoas, os lugares e objetos” (Laevers, 2014, p. 158), criando “altos níveis de autenticidade, (...) reforço positivo, aceitação, confiança e empatia”. Dessa forma, o educador/professor detém um papel muito importante enquanto apoiante do desenvolvimento da criança, desafiando-a a construir o seu próprio conhecimento.

De igual forma, pretendo continuar a conhecer mais sobre o potencial de uma Educação em Valores, uma vez que compreendi a sua importância para a formação e desenvolvimento de competências emocionais e sociais das crianças.

Concluo, afirmando que educar é o maior ato de amor, e que, após trilhar este caminho, me sinto pronta para marcar a vida de todas as “minhas” crianças, acreditando, vivamente, que a educação e o ensino se fazem de afetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Asa Editores
- Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projecto como estratégia pedagógica no ensino da História*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Aguilar, L. (2021). *Orelhas de Borboleta*. Kalandraka
- Almeida, M. I. (2022). *O Pequeno Livro da Empatia*. Livros Horizonte
- Andrade, E. (2015). *(Re)Construindo valores com as crianças em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Relatório de Estágio*. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Andrade, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Texto Editora.
- Andrade, J. V. (1997). *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*". In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto Editora
- Andrade, F. F. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. In Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o tempo na Pedagogia em Participação* (11-69). Porto Editora
- Argyle, M. (1983). *Psychology of Interpersonal Behavior* (4th ed.). Penguin.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., & Sousa, I. (2011). *Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. [On-line: <http://www.psicologia.com.pt>]
- Beauchamp & Anderson. (2010) - *SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills*. *Psychological Bulletin*. Vol. 136, nº 1, p. 39-64.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, Ciss Praxis.
- Bisquerra, R. & Cols. (2003). *Educación Emocional y Bienestar*. Cisspraxis
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A pserpectiva socio-construtivista na psicologia e na educação: brincar na pré-escola*. In *Psicologia em Estudo* (p.51-58).
- Borsa, J. C. (2007). *O papel da escola no processo de socialização infantil*. [On-line: <http://www.psicologia.com.pt>]

- Bras, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 135 – 147
- Bright, R. (2019). Os esquilos que não sabiam partilhar. Editorial Presença
- Brownell, C., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: A Research Agenda. *Early Education & Development*, 10(3), pp. 403-413.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.
- Cabanas, J. M. Q. (1995). *Pedagogia Moral: El Desarrollo Moral Integral*. Dykinson
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Isabel, H., Vieira, I.,... Castro, S. (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, C., & Carmona, M. (2011). Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar. Tese de mestrado Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia. Secção de Psicologia e Saúde. Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa.
- Casanova, M.P. (2011). Educação em Valores: Necessidade ou Obrigação?. Actas do XVIII Congresso da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação - Utopia e Realidade” (pp. 473-481). Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE).
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares. Texto Editora.
- Catarreira, C. (2015). As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Conselho Nacional de Saúde (2019). Sem mais tempo a perder – Saúde mental em Portugal: um desafio para a próxima década. CNS.
- Cordeiro, M. (2014). Educar com amor. A Esfera dos Livros
- Correia, A. (2019). Gestão de emoções para professores e educadores. Livros Horizonte.
- Costa & Faria (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. Vol.31, n.4, pp. 407-424.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379

- Davies, D., Burch, P., & Johnson, V. (1991). *A portrait of schools reaching out*. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning
- Dewey, J. (1971) *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. Nacional.
- DGE (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.
- Epps, K. (1996). Sex offenders. In C. R. Hollin (Eds.). *Working with Offenders: psychological practice in offender rehabilitation* (pp. 150- 187). John Wiley & Sons Ltd.
- Escámez, J. E. (1988c). La Enseñanza de Valores . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. E.C.V.S.A.
- Escámez. J. E. (1988a). La Educación en Actitudes y Valores: una Exigencia para el Hombre de Hoy . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. E.C.V.S.A.
- Espada, C. M. C. (2015). *O Trabalho de Projeto no Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja).
- Ferreira, M. (2013). *Relatório de estágio em educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. ESE Politécnico do Porto, Porto.
- Fonseca, J. (2005). Educação e valores: que relação?. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 6, 107 - 127.
- Fonseca, T., Skapinakis, H. (2010). Feito e Dito. *Revista Noesis*, (80), 26-37. Gil & Alarcon (2006, P.4)
- Gandini, L; Goldhaber, J. (2002) Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Artmed, p. 150-169.
- Gil, G., & Alarcon, G. (2006). *La inteligencia emocional en el aula*.
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 983-1011.
- Goleman, D. (1995) *Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. S Objetiva.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores
- Goleman, D. (1999), In Salovey & Sluyter (Orgs.), *Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. 2 ed. Editora Campus.

Goleman, D. (2001) Trabalhando com a Inteligência Emocional. Objetiva.

Goleman, D. (2019). Trabalhar com Inteligência emocional. (5 ed.). Temas e Debates.

Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). Inteligência Emocional e a arte de educar os nossos filhos. Objectiva

Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3)[No 201], 86.

Grejniec, M. (2003). A que Sabe a Lua? Kalandraka Editora

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, Mary & Banet, Bernard & Weikart, David (1995). A criança em ação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). Educar a Criança. Fundação Calouste Gulbenkian

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Ibarra, M. N. (2001) . Aprendizaje de Valores. In M. Patrício (org.) . Escola, Aprendizagem e Criatividade. Porto Editora.

Izard, Trentacosta, King, & Mostow. (2004). An Emotion-Based Prevention Program for Head Start Children, (pp. 407-422).

Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Educação pré - escolar – A construção social da moralidade (3.ªed.) (pp.11 - 50). Texto Editores.

Kemmis (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.

Kohlberg, L. (1971/1981). Indoctrination versus Relativity in Value Education. In L. Kohlberg, Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development .Volume I. Harper & Row.

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. Estudos em Avaliação Educacional, 25 (58), 152–185.

Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Editorial Graó

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas. Afrontamento.

- Lima (2004). A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed.: Edições Demócrito Rocha.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), Educação Pré-Escolar – A construção da moralidade (3.ª ed.) (pp. 75- 103). Texto Editores.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: Edwards, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Artmed.
- Martins, G., (coord). (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Matos, M. (2009). Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola. Edições CDI/FMH.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Menezes, I. (1993). Formação pessoal e social numa perspetiva desenvolvimentalecológica. *Inovação*, (6), 309-337.
- Menezes, I. (1998). Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social. Universidade do Porto, Porto.
- Ministério da Educação (M.E.). (2018). Aprendizagens Essenciais. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a Mental Health Promotion Program to Improve Coping Skills in Young Children: Zippy’s Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123.
- Monteiro, R. [Coord. de], Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A. & Macedo. E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. República Portuguesa
- Nações Unidas (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, pp. 87-101.

- Oliveira-Formosinho (Org.), Educação Pré-Escolar – A construção da moralidade (3.ª ed.) (pp. 75- 103). Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., e Niza, S. (2007) Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação. (3ª ed.) Coleção Infância: Porto Editora
- Patrício, M. F. (1988). A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1991). Curso de axiologia educacional. Universidade de Évora.
- Pedro Silva (2014). “A Que Sabe a Lua? - Crítica.” Mil Folhas. Deus me Livro.
- Pedro, A. P. (2002). Percursos de uma educação em valores em Portugal influências e estratégias. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, C. N. (2017). Emocionário: diz o que sentes. Texto Editores
- Piaget (1987). *Vers une logique des significations*. Murionde.
- Pinto, P. (2010). Supervisão e Motivação para a leitura no 1o ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, dissertação de Mestrado em Supervisão.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas, I (3), 21-43.
- Raths, L. E., Harmin, M. e Simon, S. B. (1972). Values and teaching: working with values in the classroom. Colombia: Merrill.
- Reis, I.; Sarmiento, T.; Silva, C. (2021). Integração curricular na prática pedagógica: um eco de mudança. Revista Hipótese, v. 7, n. único, 233-261. <http://hdl.handle.net/1822/68655>
- Roberts, S. (2020). Será o mar o meu lugar?. Book Smile
- Rosa, A. (2014). Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Instituto Politécnico de Setúbal.

Sarah, L. (2020). *Grandes Amigos*. Orfeu Negro

Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-49. <http://hdl.handle.net/10198/7340>

Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Ed.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto Editora.

Silva (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Objetiva.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Obtido de: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação XVII. Edições Afrontamento.

Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores . Na Pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico . Escola Superior de Educação João de Deus*.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw Hill.

Starling, R. (2018). *Um Dragão em Brasa*. Minutos de Leitura

Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411.

Torres, C. V., & Schwartz, S. H., & Nascimento, T. G. (2016). A teoria dos valores refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. *Psicologia, USP*, 27(2), 341–356.

Vale, V. M. S. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional*. Escola Superior de Educação de Coimbra. *Revista Científica Exedra*.

Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In Pires, E. L. (Org.): *Ensino Básico em Portugal* (pp. 146-158). ASA.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Editorial EOS

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Virões (2013). O Papel da Escola na Educação de Valores. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ícone Edusp
- Wells, G. (1999). Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge University.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30, pp. 353-365
- World health statistics 2022: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. World Health Organization (WHO).
- Woyciekoski, C. (2006). Instrumentos de inteligência emocional de auto-relato medem alguma coisa que instrumentos de personalidade não medem? Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 233-255.

Legislação Consultada:

Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo.

Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.)

Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro)

APÊNDICES:

APÊNDICE 1 – ATIVIDADES PRÉ-ESCOLAR

EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS: A AUTOCONFIANÇA					
Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 (08/11/22)	1. "A que sabe a Lua?"	APRESENTAÇÃO DA NARRATIVA AO GRUPO E COLOCAÇÃO DE QUESTÕES RELATIVAS AOS ELEMENTOS PARATEXTUAIS PRESENTES NA OBRA. P R É - L E I T U R A	- Incentivar a comunicação e a partilha de ideias do grupo; - Despertar a curiosidade das crianças de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças; - Explorar os elementos paratextuais presentes na obra (título, autor e ilustrador, etc.); - Reconhecer elementos importantes das ilustrações; - Identificar as partes integrantes do livro (capa, contracapa, lombada, etc.); - Mobilizar conhecimentos prévios das crianças; - Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Promover a partilha de ideias.	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõem.	Livro "A que sabe a Lua?";
		LEITURA EXPRESSIVA POR PARTE DA EDUCADORA. (Caso necessário serão feitas interrupções para explicar e facilitar ao grupo a compreensão de conteúdos literários que não estejam a ser captados no decorrer da leitura.) L E I T U R A	- Preparar a criança para utilizar estratégias de compreensão; - Focar a atenção do grupo na linguagem/discurso; - Facilitar a compreensão de conteúdos literários (Ex: personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave); - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças; - Adquirir novo vocabulário; - Prever acontecimentos; - Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa; - Estabelecer relações de causalidade;	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõem.	Livro "A que sabe a Lua?";

	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	P O S - L E I T U R A	As crianças recontarão a narrativa em grande grupo, á medida que vão tirando da caixa os animais pela ordem em que aparecem na narrativa.	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Ordenar os acontecimentos da narrativa; - Estimular a memória; - Refletir sobre as aprendizagens.	Em pequeno grupo, em círculo	Livro "A que sabe a Lua?" Caixa com imagens das personagens presentes na narrativa (tartaruga, elefante, girafa, zebra, leão, raposa, macaco e rato)
	3. Descobre o Tesouro		Através de uma afirmação presente na narrativa, <i>"Um animal tão pequeno, certamente não poderá alcançar-me..."</i> propõe-se que as crianças debatam em grande grupo o seu significado. De forma a trabalhar valores como a amizade, cooperação, empatia, espírito de equipa, entreatajuda e de modo a fomentar a autoestima e a confiança do grupo é proposta a atividade do "tesouro". - Apresentação de uma caixa fechada que contém "um tesouro", tesouro esse que representa a criança com "mais capacidades" do grupo. Dentro da caixa existe um espelho do tamanho exato da mesma. As crianças deverão deslocar-se ao centro da sala, uma de cada vez, onde estará o tesouro, deverá abri-lo, mantendo em segredo o que viu, de forma a criar mistério e curiosidade para o restante grupo. No momento em que a criança olhar para o tesouro verá assim refletida a sua própria imagem, esse é o tesouro, cada um de nós é capaz, forte, único e especial. Depois de todas terem conseguido ver a sua imagem será iniciada uma conversa sobre o tesouro que	- Promover a comunicação oral; - Expressar oralmente o pensamento; - Promover a reflexão e o debate acerca de questões importantes; - Desenvolver a inteligência emocional; - Promover valores: cooperação, empatia, entreatajuda, espírito de equipa, amizade...; - Fomentar a autoestima e confiança, - Valorizar as diferenças individuais como sendo características que nos distinguem como seres únicos.	Em pequeno Grupo, em círculo	Caixa com espelho em representatividade de um tesouro.

		cada um encontrou: "O que viram? Que tesouro encontraram?" A educadora deverá estimular a conversa em torno das características que as crianças identificam em si próprias, valorizando a especificidade de cada uma.			
Sessão 2 (09/11/22)	4. Visualização de um vídeo – "Sweet Cocoon" – by ESMA TheCGBros	Apresentação ao grupo do vídeo "Sweet Cocoon", que aborda a importância do trabalho em equipa. Posteriormente serão colocadas questões às crianças para saber o que viram no vídeo, o que é o trabalho em equipa, porque é importante trabalharmos em conjunto.	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral, - Contactar com recursos tecnológicos, - Expressar oralmente o pensamento; - Promover a reflexão e o debate acerca de questões importantes, - Promover valores: cooperação, espírito de equipa, amizade.	Em grande grupo	Computador, Projetor, Vídeo "Sweet Cocoon" - by ESMA TheCGBros (https://www.youtube.com/watch?v=D0a0aNqTehM)
	5. Quem sou eu?	A educadora distribuirá a cada criança uma folha dividida em duas partes: de um lado, realizarão o seu autorretrato ("Este sou eu"), com recurso a material de desenho; do outro lado ("Sou único e especial porque..."), as	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas; - Desenvolver o sentido de autonomia;	Individualmente	Folhas e material variado de escrita e desenho: lápiz de cera, lápiz de cor, marcadores, tintas, pinceis

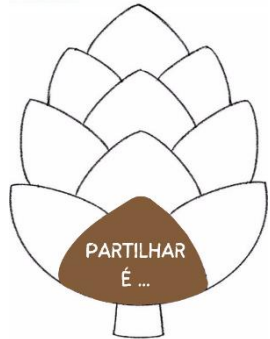
		crianças devem desenhar ou pedir auxílio ao/à educador/a para escrever aquilo que os torna únicos e especiais, podendo ser algo que se relacione com as suas características psicológicas, com a sua personalidade ou características físicas. No final, as crianças com a ajuda do/a educador/a colocarão as suas obras de arte numa moldura, para que posteriormente as afixem na sala de aula, dispostas lado a lado, de modo a reconhecerem diariamente o valor de cada um, aceitando as diferenças e compreendendo a diversidade.	- Manusear diferentes materiais de expressão plástica; - Fomentar o gosto pelas artes, - Expressar ideias e pensamentos utilizando linguagem não-verbal (desenho).		(...)
	6. Jogo de Consciência Fonológica: Quantos bocados são?	A educadora apresentará ao grupo o jogo de tabuleiro (previamente elaborado) que contem imagens de palavras que aparecem na narrativa ou se relacionam com ela. As crianças deverão lançar o dado, e, consoante o número que sair, mover a peça para a casa certa. (Em cada uma das casas encontrarão uma imagem representativa de uma palavra.) Seguidamente, e em conjunto, dirão qual a palavra ali representada e será depois solicitado que façam a contagem oral das sílabas dessa palavra, utilizando palmas para	- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras; - Identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras. - Promover o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados - introdução à aprendizagem da leitura; - Identificar as sílabas de diferentes palavras;	Em grande grupo	- Jogo de tabuleiro com imagens de palavras que se relacionam ou aparecem na narrativa. (Ex: elefante, lua, noite, subir, macaco, pescoço...) - Dado - Peça de jogo

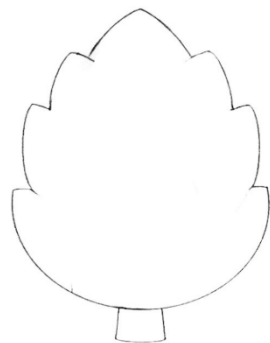
		auxiliar na divisão silábica. Depois de feita esta divisão e contagem de sílabas lançam novamente o dado, e prossegue-se o jogo até à casa de chegada.	- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação, - Desenvolver a capacidade de contagem.		
Sessão 3 (10/11/22)	7. Caça ao Tesouro	A partir da afirmação “ <i>A lua soube-lhes exatamente aquilo que cada um deles mais gostava</i> ” o grupo debaterá acerca da sua opinião face ao sabor da lua, (sendo registado num quadro), depois farão uma caça ao tesouro no exterior em busca de envelopes coloridos que contêm imagens dos alimentos, que os animais presentes na narrativa, mais gostam.	- Promover a comunicação oral; - Expressar oralmente o pensamento; - Promover a reflexão e o debate; - Desenvolver habilidades motoras fundamentais; - Promover o trabalho de equipa e/ou colaborativo; - Promover a orientação espacial, - Explorar o espaço exterior.	Em grande grupo	- Envelopes coloridos com imagens reais da alimentação dos animais da narrativa
	8. A que sabe a lua?	Com as imagens encontradas na <i>Caça ao Tesouro</i> , as crianças partilharão a sua opinião acerca da distribuição correta dos alimentos por cada um dos animais. Posteriormente, será apresentado às crianças um cartaz (previamente elaborado) com imagens reais dos animais que surgem na narrativa. O grupo deverá colocar as imagens dos alimentos preferidos de cada um dos animais por baixo da sua imagem.	- Estimular a comunicação oral; - Expressar oralmente o pensamento; - Promover o interesse por explorar, descobrir e compreender mais acerca da alimentação dos animais; - Classificar os animais quanto ao tipo de alimentação: carnívoros, herbívoros, omnívoros.	Em grande grupo	- Cartaz com aplicações em velcro e imagens reais dos animais presentes na narrativa. - Imagens cartonadas da alimentação dos animais. - Quadro com fotografias de cada criança com espaço para preenchimento da sua opinião face ao sabor da lua.

			Depois de distribuída a alimentação pelos animais, será colocada no cartaz, o quadro que integra a opinião de cada criança face ao sabor lua. Por fim, será afixado na sala.			
--	--	--	--	--	--	--

**EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS:
A PARTILHA**

Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 (29/11/22)	1. "Os esquilos que não sabiam partilhar."	P R É - L E I T U R A	Apresentação da narrativa ao grupo e colocação de questões relativas aos elementos paratextuais presentes na obra. - Incentivar a comunicação e a partilha de ideias do grupo; - Despertar a curiosidade das crianças de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças; - Explorar os elementos paratextuais presentes na obra (título, autor e ilustrador, etc.); - Reconhecer elementos importantes das ilustrações; - Identificar as partes integrantes do livro (capa, contracapa, lombada, etc.); - Mobilizar conhecimentos prévios das crianças; - Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Promover a partilha de ideias.	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõem.	Livro "Os esquilos que não sabiam partilhar." 
		L E I T U	Será apresentado um vídeo com a leitura expressiva da narrativa. (Caso necessário serão feitas interrupções para explicar e facilitar ao grupo a compreensão de conteúdos literários que não estejam a ser captados no decorrer da leitura.) - Preparar a criança para utilizar estratégias de compreensão; - Focar a atenção do grupo na linguagem/discurso; - Facilitar a compreensão de conteúdos literários (Ex: personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave); - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças;	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e o vídeo que será apresentado.	Livro "Os esquilos que não sabiam partilhar." Video: https://www.youtube.com/watch?v=77dMprdBbYk

		R A		- Adquirir novo vocabulário; - Prever acontecimentos; - Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa; - Estabelecer relações de causalidade;		
	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	P Ó S - L E I T U R A	As crianças recontarão a narrativa em grande grupo. Posteriormente será iniciado um debate orientado por algumas questões: • O que significa partilhar? (à medida que o grupo vai partilhando a sua opinião sobre o significado de partilhar será feito um registo do que for dito numa cartolina) • Porque é importante <i>partilhar</i>? • Vocês costumam partilhar? Em que situações?	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Ordenar os acontecimentos da narrativa; - Estimular a memória; - Refletir sobre as aprendizagens.	Em pequeno grupo, em círculo	Livro “Os esquilos que não sabiam partilhar.” Cartolina com contorno de pinha 
	3. Partilhar é...		De forma a trabalhar o valor da partilha, bem como o seu significado e importância, a educadora distribuirá um contorno de uma pinha numa cartolina branca, fazendo referência à narrativa.	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas; - Desenvolver o sentido de autonomia; - Manusear diferentes materiais de expressão plástica;	Individualmente	Cartolinas brancas com o contorno de uma pinha Materiais variados de escrita e desenho:

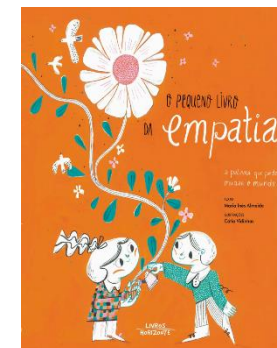
		Seguidamente, as crianças deverão desenhar no interior do contorno da pinha aquilo que é para elas partilhar, ou uma situação de partilha, etc. Posteriormente a educadora irá legendar as imagens com o significado de partilha para cada uma das crianças. Por fim, os desenhos do grupo serão afixados na sala.	- Fomentar o gosto pelas artes, - Expressar ideias e pensamentos utilizando linguagem não-verbal (desenho).		Lápis de cor, lápis de cera, canetas, marcadores... 
Sessão 2 (30/11/22)	4. Jogo: Esquilos e Árvores	As crianças irão deslocar-se para o salão, de forma a terem espaço para se movimentar. Serão espalhados pela sala arcos, em representatividade de árvores, sendo que as crianças representarão esquilos. A educadora colocará música enquanto as crianças correm livremente pelo espaço. Quando a música parar, as crianças terão de encontrar um arco o mais rápido possível e meter-se lá dentro. De forma que todos os esquilos tenham uma árvore para estar. Em cada ronda serão retirados arcos ao jogo, de forma a promover a partilha dos arcos existentes: as crianças que não conseguirem ter um arco “próprio” deverão juntar-se a algum colega que já estava num dos arcos, e partilhá-lo. No final do jogo, todo o grupo deverá	- Desenvolver habilidades motoras fundamentais; - Promover o trabalho de equipa e/ou colaborativo; - Promover valores: a partilha; - Estimular a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, -	Grande Grupo	Coluna, Música, Arcos.

		conseguir colocar-se em três ou quatro arcos, promovendo a partilha, a cooperação e o trabalho em equipa. Variantes possíveis: Em cada ronda o grupo poderá deslocar-se de diferentes formas: correr, saltar, rastejar...			
	5. Circuito de atividades: 1. Contagem + 2. Padrões	Nesta atividade as crianças serão separadas por duas áreas distintas, cada uma delas composta por uma atividade diferente e materiais distintos. Este circuito irá funcionar em rotatividade, para que todas as crianças possam explorar os dois jogos. Jogo 1: Contagem Neste jogo, as crianças terão disponíveis vários cartões com imagens retiradas da narrativa explorada anteriormente. Cada um dos cartões terá um número diferente de imagens (de 1 até 10). A criança deverá realizar a contagem das imagens apresentadas em cada um dos cartões, e simbolizá-las através da colocação de pequenas molas no cartão. Jogo 2: Padrões Neste jogo, as crianças terão de completar os cartões com a imagem em falta no padrão apresentado. Serão explorados padrões do tipo ABAB, AABBAABB e ABCABC.	- Desenvolver a apropriação progressiva de sentido de número - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (desenhos, símbolos e contagem) - Desenvolver a motricidade fina - Reconhecer e explicar padrões simples - Desenvolver a criatividade - Desenvolver o raciocínio matemático - Proporcionar o contacto com a escrita - Potenciar a criação de oportunidades para a criança “imitar” a escrita, através da introdução de material diversificado.	Pequenos Grupos	Cartões com imagens da narrativa Molas pequenas de madeira Cartões com Padrões (em velcro) Imagens em falta dos padrões Lápis de cor

			Os cartões tem uma aplicação em velcro no lugar em falta para que a criança descubra a imagem correta e a coloque no cartão.			
Sessão 3 (02/12/22)	7. Meu, teu, nosso...		No âmbito da partilha, será pedido às crianças que tragam um livro a seu gosto para a sala. A cada um dos livros será atribuído um número (1 a 27). Posteriormente cada uma das crianças irá tirar de um saco um papelinho com um dos números correspondentes a um dos livros. No fim desta distribuição, todas as crianças irão levar para casa um livro, de outro colega, para poderem ler e explorar durante o fim-de-semana. Como símbolo de agradecimento pela partilha do livro, as crianças deverão ainda elaborar um desenho acerca da história que leram para depois oferecerem ao colega que partilhou consigo o livro. Os livros e os desenhos deverão ser entregues segunda-feira.	- Expressar oralmente o pensamento; - Promover a reflexão e o debate; - Promover a partilha, através da partilha de livros	Em grande grupo	Livros trazidos pelo grupo Saco de pano Papeis com números de 1 a 27 Etiquetas Sacos Folha de Registo

**EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS:
A EMPATIA**

Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 (14/12/22)	1. "O Pequeno Livro da Empatia" – de Maria Inês Almeida	P R É - L E I T U R A	Apresentação da narrativa ao grupo e colocação de questões relativas aos elementos paratextuais presentes na obra. - Incentivar a comunicação e a partilha de ideias do grupo; - Despertar a curiosidade das crianças de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças; - Explorar os elementos paratextuais presentes na obra (título, autor e ilustrador, etc.); - Reconhecer elementos importantes das ilustrações; - Identificar as partes integrantes do livro (capa, contracapa, lombada, etc.); - Mobilizar conhecimentos prévios das crianças; - Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Promover a partilha de ideias.	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõem.	Livro "O Pequeno Livro da Empatia."
		L E I T U	Leitura expressiva por parte da educadora. (Caso necessário serão feitas interrupções para explicar e facilitar ao grupo a compreensão de conteúdos literários que não estejam a ser captados no decorrer da leitura.) - Preparar a criança para utilizar estratégias de compreensão; - Focar a atenção do grupo na linguagem/discurso; - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças; - Adquirir novo vocabulário; - Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa;	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõe.	Livro "O Pequeno Livro da Empatia."



		R A				
	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	P Ó S - L E I T U R A	As crianças recontarão a narrativa em grande grupo. Posteriormente será iniciado um debate orientado por algumas questões: • O que é afinal a empatia? (à medida que o grupo vai partilhando a sua opinião sobre o significado de <i>empatia</i> será feito um registo do que for dito numa cartolina) • Vocês costumam pôr-se no lugar do outro para perceber o que estará ele a sentir? • Em que situações?	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Estimular a memória; - Refletir sobre as aprendizagens.	Em grande grupo, em círculo.	Livro “O Pequeno Livro da Empatia.”
	3. Óculos da Empatia		<i>A empatia é a habilidade de se colocar no lugar do outro e ver o mundo através das suas lentes. Para isso, é necessário “colocar os óculos do outro” para compreender o mundo como ele o vê.</i> Assim sendo, as crianças da sala irão construir os seus óculos da empatia, colorindo à sua	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas; - Manusear diferentes materiais de expressão plástica; - Fomentar o gosto pelas artes, - Expressar ideias e pensamentos utilizando linguagem não-verbal (desenho).	Individualmente	Moldes de óculos para colorir Materiais variados de escrita e desenho: Lápis de cor, lápis de cera, canetas, marcadores... Pauzinhos de madeira ou eva

		vontade o molde dos óculos, que será entregue a cada uma delas. Estes óculos da empatia serão utilizados na realização de um jogo que será dinamizado na sessão seguinte.	- (Re)conhecer, em si e nos outros, nomear e distinguir emoções. - Promover valores: a empatia		
Sessão 2 (15/12/22)	4. Jogo: "Como te sentias se ..."	Neste jogo todas as crianças terão os seus óculos da empatia, elaborados na sessão anterior, bem como cartões (colados a um pau de madeira), com algumas emoções. Antes de iniciar o jogo, a educadora irá explicar o significado de cada uma das emoções presentes nos cartões, com recurso ao livro "Emocionário". Cada criança, à vez, vem ao centro e retira do saco um par de óculos (em cartolina), que contém uma situação hipotética para cada uma delas imaginar como se sentiria se fosse com ela. A educadora lê a situação e todas as crianças devem pensar em como se sentiriam nessa situação. Posto isto, todas as crianças devem	- Desenvolver a inteligência emocional - Estimular o reconhecimento e identificação das próprias emoções bem como das emoções dos outros - Promover a Educação para os Valores - Reforçar a construção da identidade e da autoestima das crianças - Promover o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.	Pequenos Grupos	Livro "Emocionário", Óculos da empatia; Óculos em cartolina, com situações imaginárias;  Saco de pano,

		colocar os seus óculos da empatia e escolher o cartão com a emoção que, na sua opinião, mais se adequa àquela situação (sendo que devem manter isso em segredo e não revelar a sua escolha ao restante grupo.) A criança que veio ao centro deve mostrar a emoção que escolheu a todos, e depois o resto das crianças revela também a sua decisão. Posto isto, será possível perceber se todo o grupo optou pela mesma emoção que ela ou existe alguma diferente. O objetivo é gerar um debate e perceber a razão por detrás da escolha das emoções. (Serão tomadas notas no decorrer da atividade, de forma a refletir acerca da mesma.	- Promover o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros. - Promover a autonomia, a tomada de decisões e a responsabilidade.		Cartões tipo fantoche representativos de algumas emoções. 
	5. Emocionómetro	Depois da exploração de cada uma das emoções, bem como de situações onde as podemos sentir, será apresentado às crianças o “<i>Emocionómetro</i>”. O <i>Emocionómetro</i>, realizado em material eva e cartolina, será composto por imagens que representam algumas das emoções exploradas no jogo anterior. Após ser explicado o que é o <i>Emocionómetro</i> e para que serve, será distribuído por cada uma	- Desenvolver a inteligência emocional - Estimular o reconhecimento e identificação das próprias emoções. - Promover a Educação para os Valores	Pequenos Grupos	<i>Emocionómetro</i> (Placard em eva e cartolina, composto por imagens que representam diversas emoções e fitas acetinadas para colocação das molas) Molas de madeira com fotografias das crianças

		das crianças uma mola de madeira com a sua fotografia, que deverão colocar na imagem que represente a emoção que estão a sentir naquele momento: se estão tristes, felizes, preocupados, zangados, cansados, calmos... sendo que existirá também uma imagem que representa a dúvida sobre o que está a sentir, ou seja para as crianças que não souberem identificar a emoção estão a sentir naquele momento. O objetivo será que a partir deste momento, o <i>Emocionómetro</i> seja inserido na rotina do grupo. Para isso, será afixado na sala, ao lado do quadro das presenças, para que cada criança, após assinalar a sua presença, indique a emoção que está a sentir naquele momento. (Se se mostrar pertinente, depois de todos registarem a sua emoção, será dado início a um diálogo para perceber a razão de cada uma das emoções.) Caso haja alguém a sentir-se triste, preocupado/a, ou com outra emoção negativa, será questionado ao grupo o que se poderá fazer para que aquela criança deixe de se sentir daquela forma.	- Reforçar a construção da identidade e da autoestima das crianças - Promover o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros.		
--	--	---	--	--	--

**EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS:
A AMIZADE**

Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 (10/01/23)	1. "Grandes Amigos" de Linda Sarah	P R É - L E I T U R A	Apresentação da narrativa ao grupo e colocação de questões relativas aos elementos paratextuais presentes na obra. - Incentivar a comunicação e a partilha de ideias do grupo; - Despertar a curiosidade das crianças de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças; - Explorar os elementos paratextuais presentes na obra (título, autor e ilustrador, etc.); - Reconhecer elementos importantes das ilustrações; - Identificar as partes integrantes do livro (capa, contracapa, lombada, etc.); - Mobilizar conhecimentos prévios das crianças; - Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Promover a partilha de ideias.	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõem.	Livro "Grandes Amigos" de Linda Sarah 
		L E I T U	Leitura expressiva por parte da educadora. (Caso necessário serão feitas interrupções para explicar e facilitar ao grupo a compreensão de conteúdos literários que não estejam a ser captados no decorrer da leitura.) - Promover o gosto e hábito pela leitura - Focar a atenção do grupo na linguagem/discurso; - Facilitar a compreensão de conteúdos literários (Ex: personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave); - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças; - Adquirir novo vocabulário; - Prever acontecimentos;	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõe.	Livro "Grandes Amigos" de Linda Sarah

		R A		- Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa; - Estabelecer relações de causalidade;		
	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	P Ó S - L E I T U R A	As crianças recontarão a narrativa em grande grupo. Posteriormente será iniciado um debate orientado por algumas questões acerca do valor da amizade, presente na obra.	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Estimular a memória; - Refletir sobre as aprendizagens, - Promover valores: a amizade	Em grande grupo, em círculo.	Livro “Grandes Amigos” de Linda Sarah

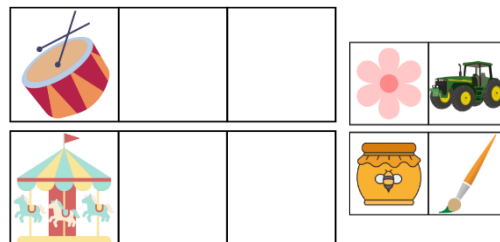
	3. Ser amigo...	De forma a trabalhar o valor da amizade, e as atitudes que devemos tomar enquanto amigos uns dos outros será apresentado ao grupo um quadro com aplicações em velcro, intitulado “Ser amigo...”. Este quadro estará dividido em duas partes: uma onde as crianças deverão colar imagens ilustrativas do que é ser amigo, e na outra afixar as imagens que representam comportamentos que não devemos ter enquanto amigos. No fim será dado tempo para debater a escolha das crianças e pedir outros exemplos ilustrativos. (Quem quiser poderá desenhar a sua representação acerca do que é ser amigo.)	- Promover a comunicação oral; - Expressar oralmente o pensamento; - Promover a reflexão e o debate acerca de questões importantes; - Desenvolver a inteligência emocional; - Promover valores: amizade, empatia, entreajuda, espírito de equipa, respeito, tolerância, partilha...;	Em Pequeno Grupo	Quadro com aplicações em velcro Imagens ilustrativas do que é ou não ser amigo
	4. Brincadeira livre	Será dado algum tempo antes da hora de almoço para que as crianças brinquem livremente. Se não chover poderá ser no exterior, senão iremos ficar pelo salão da instituição, a jogar um jogo do agrado do grupo.	- Desenvolver habilidades motoras fundamentais; - Estimular a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, - Promover a autonomia e a tomada de decisões.	Grande Grupo	
Sessão 2 (11/01/23)	5. Circuito de jogos: 1. “Quantos consegues encontrar?”	Esta atividade será organizada em 3 áreas distintas: uma com foco na área das ciências, outra na área da matemática, outra na área da		Pequenos Grupos	- Cartões com diversas imagens

	2. “À descoberta das rimas!” 3. “Pintar com cotonetes”	língua portuguesa e a última terá relação com a área das artes. A atividade será para concretizar em circuito, ou seja, as crianças vão ser inicialmente separadas por 3 grupos, que em rotatividade, experienciarão todos os jogos. Área 1 – “Quantos consegues encontrar?” Neste jogo estarão disponíveis diversos cartões com imagens que se repetem e tampas de plástico, numeradas de 1 até 10. As crianças deverão contar quantas vezes as imagens se repetem e colocar no cartão, no círculo ao lado de cada uma das imagens, uma tampinha numerada com o algarismo que diz respeito ao número de vezes que encontraram essa imagem.	- Desenvolver a apropriação progressiva de sentido de número - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (desenhos, símbolos e contagem) - Promover a consciência fonológica através da identificação de rimas - Desenvolver a motricidade fina - Promover a destreza manual - Estimular a criatividade - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas		- Tampas de plásticas numeradas de 1 até 10. - Cartões compostos por uma imagem e 2 espaços em branco. - Imagens com aplicação em velcro - Folhas brancas com desenhos pontilhados. - Tintas de várias cores - Cotonetes.
--	--	---	---	--	--

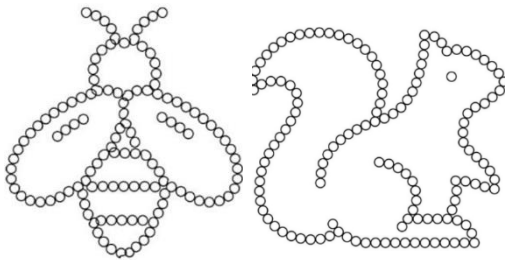
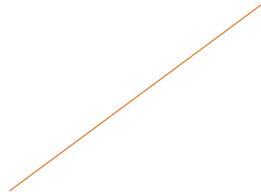


Área 3 – “À descoberta das rimas!”

Neste jogo estarão disponíveis cartões com uma imagem e 2 espaços em branco, e várias imagens soltas com aplicação em velcro. As crianças deverão descobrir o par de palavras que rimam com a palavra representada no cartão, e aplica-las nos espaços em branco, com velcro.



Área 4 – “Pintar com cotonetes”

		Nesta área estarão disponíveis diversas folhas brancas com desenhos pontilhados. As crianças terão ainda à sua disposição tintas de várias cores e cotonetes. O objetivo é colorir os desenhos pontilhados com recurso a cotonetes, ou, se preferirem, utilizando a pontinha do seu dedo. 			
	6. Brincadeira Livre	Será dado algum tempo antes da hora de almoço para que as crianças brinquem livremente. Se não chover poderá ser no exterior, senão iremos ficar pelo salão da instituição, a jogar um jogo do agrado do grupo.	- Desenvolver habilidades motoras fundamentais; - Estimular a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, -Promover a autonomia e a tomada de decisão.	Grande Grupo	

Sessão 3 (12/01/23)	7. Bolachinhas da Amizade	Para promover a inclusão das crianças em ações do cotidiano será dinamizada uma atividade de culinária: a confeção de bolachinhas da amizade (biscoitos de manteiga). Para confeccionar bolachas da amizade será preciso uma grande quantidade de trabalho em equipa, partilha, respeito, simpatia, bondade e diversão (representados através dos seguintes ingredientes: manteiga, açúcar, ovos e farinha). Antes de colocar as bolachas no forno, cada criança irá decorar a sua bolacha a seu gosto (com raspas de coco, pepitas de chocolate ou açúcar granulado). O momento de saborear as bolachas será integrado na rotina da tarde, assim que as crianças chegarem à sala depois da hora de almoço. <u>Preparação:</u> 1. Pré-aquecer o forno a 220 °C 2. Numa tigela, bater a manteiga e o açúcar. 3. Acrescentar os ovos e bater até formar um creme aveludado. 4. Juntar a farinha e misturar até formar uma massa homogénea 5. Dividir a massa pelas crianças para que façam a sua bolacha e a decoram a seu gosto	- Instruir e direcionar através de etapas, ações a serem executadas, com o fim de a completar a receita; - Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação; - Ter um contato inicial com as noções de peso, quantidade e volume; - Compreender que materiais (neste caso, os alimentos) podem ser divididos em partes menores, - Promover a inclusão das crianças em ações do quotidiano, - Promover o desenvolvimento da coordenação motora e da motricidade.	Em grande grupo, no refeitório da instituição	<u>Ingredientes:</u> - 200 g de manteiga - 200 g de açúcar - 4 ovos M - 600 g de farinha Cartões com imagens do procedimento a seguir na confeção das bolachas. 
---------------------------------------	---	--	---	--	--

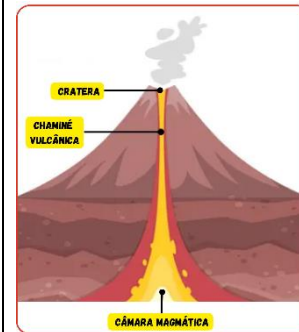
			6. Num tabuleiro forrado com papel vegetal, levar as bolachas ao forno durante 20 minutos até dourarem.			
--	--	--	---	--	--	--

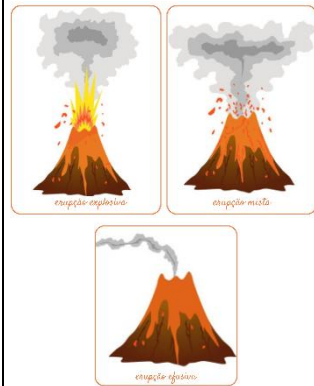
**EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS:
A TOLERÂNCIA**

Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 (09/01/23)	1. "Um Dragão em Brasa!" de Robert Starling	P R É - L E I T U R A	Apresentação da narrativa ao grupo e colocação de questões relativas aos elementos paratextuais presentes na obra. - Incentivar a comunicação e a partilha de ideias do grupo; - Despertar a curiosidade das crianças de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças; - Explorar os elementos paratextuais presentes na obra (título, autor e ilustrador, etc.); - Reconhecer elementos importantes das ilustrações; - Identificar as partes integrantes do livro (capa, contracapa, lombada, etc.); - Mobilizar conhecimentos prévios das crianças; - Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Promover a partilha de ideias.	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõem.	Livro "Um Dragão em Brasa!" de Robert Starling 
		L E I T U	Leitura expressiva por parte da educadora. (Caso necessário serão feitas interrupções para explicar e facilitar ao grupo a compreensão de conteúdos literários que não estejam a ser captados no decorrer da leitura.) - Promover o gosto pela leitura - Focar a atenção do grupo na linguagem/discurso; - Facilitar a compreensão de conteúdos literários (Ex: personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave); - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças; - Adquirir novo vocabulário; - Prever acontecimentos;	Em grande grupo, dispostos em meia-lua para que todos possam visualizar o livro e as ilustrações que o compõe.	Livro "Um Dragão em Brasa!" de Robert Starling

		R A		- Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa; - Estabelecer relações de causalidade;		
	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	P Ó S - L E I T U R A	As crianças recontarão a narrativa em grande grupo. Posteriormente será iniciado um debate orientado por algumas questões: - O que aconselhou a mãe do Fred para quando ele se sentisse muito nervoso? - O que poderia o dragão fazer nessas situações? - Já se sentiram muito nervosos e irritados? - O que fazem nesses momentos? - O que é a tolerância? - Como podemos ser mais tolerantes?	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Estimular a memória; - Refletir sobre as aprendizagens, - Promover valores: a tolerância.	Em grande grupo, em círculo.	Livro “Um Dragão em Brasa!” de Robert Starling

	3. Roleta de Yoga	<i>Assim como o Dragão Fred, também nos temos alturas em que nos sentimos nervosos e furiosos e devemos saber parar, fechar os olhos e respirar fundo.</i> <i>Desta forma, aprendemos a ter consciência do nosso corpo e sensações e estamos mais predispostos a observar os nossos pensamentos e emoções, sem reagir imediatamente, tomando decisões mais ponderadas.</i> Para iniciar a atividade será proposto um jogo de yoga com cartões que ilustram diversas posições de yoga. Estes cartões irão estar dispostos no centro da sala, virados para baixo em círculo, com uma garrafa de plástico no seu interior. À vez, as crianças deverão deslocar-se ao centro da sala e rodar a garrafa, a carta que for apontada pela garrafa deverá ser virada para cima, e em conjunto deverá ser imitada a posição de yoga lá representada.	- Promover a consciência corporal e o seu domínio, - Estimular o desenvolvimento da coordenação motora, - Despertar o controlo voluntário do movimento, - Desenvolver a criatividade e a autonomia.	Em Pequeno Grupo	Cartas com posições de yoga,  Garrafa de plástico pequena, Música ambiente com sons da natureza
	4. Vamos respirar como o Dragão	De forma a relaxar, as crianças deverão deitar-se de costas direitas. Depois, ao som de uma		Em Pequeno Grupo	Música ambiente com sons da natureza

	(momento de relaxamento)	música ambiente com sons da natureza será proposto às crianças que respirem através do diafragma. Assim sendo, inicialmente devem inspirar pelo nariz, fazendo com que o ar desça até à barriga, que sobe. Depois, deverão expirar pela boca, fazendo sair o ar do corpo, baixando a barriga.	- Promover uma maior consciência do corpo, pensamentos e emoções; - Promover a tolerância, a empatia, e a autonomia, - Melhorar a capacidade de gerir as emoções negativas e as relações sociais.		
Sessão 2 (10/01/23)	5. À descoberta dos vulcões!	Como ponto de partida para esta atividade será comparada a raiva e a irritação a um vulcão, ou seja, quando nos sentimos muito irritados, assim como o dragão da narrativa, parecemos vulcões. Será então explorado o que é um vulcão, a estrutura típica de um vulcão, os diferentes constituintes em que se divide (Câmara Magmática, Chaminé e Cratera) e as diferentes erupções associadas, através de imagens.	- Interdisciplinaridade com a área das Ciências Naturais; - Fomentar a curiosidade pelos vulcões; - Despertar o interesse e a curiosidade da criança pela Ciência; - Promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de adaptação e compreensão de fenómenos científicos, - Promover a partilha de conhecimentos científicos.	Pequenos Grupos	- Imagem com a composição interna de um vulcão  - Imagens de diferentes vulcões

		Serão ainda apresentadas imagens de alguns vulcões, para que as crianças percebam que existem diferenças entre eles.			- Imagens dos diferentes tipos de erupção vulcânica 
	5. Os Nossos Vulcões	Depois de descobrir o que são vulcões, como é a sua estrutura interna, e os diferentes tipos de erupções, será proposta ao grupo a elaboração e construção de 2 vulcões. Para isso as crianças serão divididas em 2 grupos, para que todas consigam participar na construção do vulcão. Deverão forrar a garrafa de plástico com papel de alumínio, e depois colocar pasta de modelar a toda à volta, de de forma a ficar com irregularidades, e a assemelhar-se a um vulcão. Depois de seca, a pasta de modelar poderá ser pintada com tintas do agrado das crianças.	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas; - Manusear diferentes materiais de expressão plástica; - Fomentar o gosto pelas artes; - Expressar ideias e pensamentos utilizando linguagem não-verbal (desenho),	Dois Grupos	2 Garrafas de Plástico Papel de alumínio Pasta de modelar/Plasticina Tintas Pinceis

Sessão 3 (11/01/23)	6. Experiência Laboratorial: <i>Erupção Vulcânica</i>	Visto que na sessão anterior foram elaborados 2 vulcões, irá ser realizada a atividade laboratorial da erupção vulcânica de 2 formas distintas, recorrendo a materiais diferentes. <u>Procedimento do vulcão 1:</u> 1. Colocar o molde de vulcão em cima de uma superfície plana. 2. Encher o molde de vulcão com vinagre. 3. Adicionar 4 gotas de corante vermelho ao vinagre, com a pipeta de Pasteur, e misturar a solução com a espátula de madeira. 4. De seguida, adicionar com a espátula de plástico, uma colher de detergente líquido e misturar bem 5. Retirar uma porção de bicarbonato de sódio, com a espátula de plástico. 6. Aguardar alguns segundos e adicioná-la à solução que está no molde de vulcão e misturar. <u>Procedimento do vulcão 2:</u> 1. Colocar o molde de vulcão em cima de uma superfície plana. 2. Encher o molde do vulcão com coca-cola. 3. Colocar rapidamente alguns mentos dentro do vulcão	- Promover o envolvimento no processo de descoberta e exploração; -Fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental; - Despertar o interesse e a curiosidade pela Ciência, - Promover a partilha de ideias.	Em grande grupo, no exterior.	Vulcões (elaborados na sessão anterior) Coca-cola Mentos de mentol Vinagre Corante Vermelho Bicarbonato de Sódio Detergente da loiça Pipeta de Pasteur Espátula Ficha de Registo
--------------------------------	---	--	---	--------------------------------------	--

APÊNDICE 2 – ATIVIDADES 1.ºCiclo do Ensino Básico

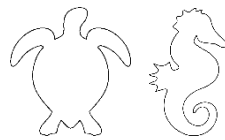
EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS: SUSTENTABILIDADE					
Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 21/03	Transformações Reversíveis e Ciclo da Água - Experiência Científica	A pedido da professora cooperante, irei fazer uma experiência científica presente no manual de estudo do meio, acerca das transformações reversíveis e do ciclo da água. Para isso, será apresentado um powerpoint elaborado por mim acerca das transformações reversíveis e das etapas do ciclo da água, com um vídeo explicativo e com quizz no final, para consolidar conhecimentos. Posteriormente será apresentado à turma o modelo da biosfera da <i>clementoni</i> (material da escola). Este modelo é um kit científico que contém alguns materiais necessários à representação da biosfera e do ciclo da água (recipiente fechado, uma saqueta de cascalho, areia e	- Identificar a existência de transformações reversíveis (condensação, evaporação, solidificação, dissolução, fusão); - Distinguir as diferenças existentes entre sólidos, líquidos e gases; - Relacionar fatores do ambiente (ar, luz, temperatura, água, solo) com condições indispensáveis a diferentes etapas da vida das plantas e dos animais, a partir da realização de atividades experimentais; - Reconhecer os estados físicos da água (sólido, líquido e gasoso);	Em grande Grupo	Powerpoint (com teoria, vídeos e quizz) (link p/ visualização: https://www.canva.com/design/DAFdYn6FTeo/5f1JvCgVb7SnSwVRa6a31w/view?utm_content=DAFdYn6FTeo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu) Manual de Estudo do Meio (Missão Zupi 3) Modelo “Biosfera” – Clementoni: - Cascalho, - Areia - Terra - Sementes

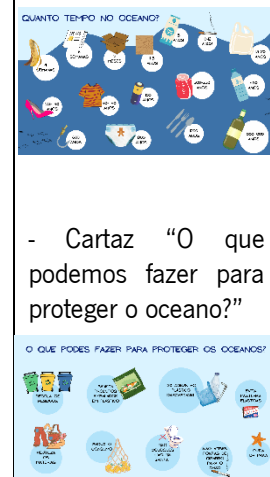
			terra, um pacote de sementes, uma pipeta, uma espátula). O procedimento até à construção do modelo do ciclo da água será apresentado à turma, através de um powerpoint com todas as etapas. Em cada uma delas, será chamado um aluno diferente ao centro para a realizar. (Ao longo de toda a montagem serão colocadas questões, com fim a perceber a perceção da turma face ao modelo). Por fim, o modelo será colocado ao sol para que passado um tempo possamos observar o sucedido e registar na folha de observações/registo.	- Compreender as fases do ciclo da água e relacioná-las com situações do quotidiano; - Reconhecer e observar fenómenos: de evaporação, de condensação, de fusão e de precipitação; - Registar as observações efetuadas; - Despertar o interesse e a curiosidade pela Ciência e pelas atividades experimentais; - Promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de adaptação e compreensão de fenómenos científicos, - Promover a partilha de conhecimentos científicos.		- Água - Gelo - Pipeta - Espátula  Ficha de Registo Projeto Computador
Sessão 2 23/03	1. "Será o mar o meu lugar?" de Sarah Roberts	P R É - L E I T U R A	Partindo da experiência realizada anteriormente e da celebração do dia mundial da água, será iniciado um diálogo acerca dos principais usos da água e dos comportamento que poderemos ter para poupar água. Seguidamente será apresentada à turma a narrativa "Será o mar o meu lugar?" de Sarah	- Despertar os alunos para a importância da água e de a pouparmos; - Incentivar a comunicação e a partilha de ideias da turma; - Estimular a curiosidade dos alunos de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças;	Em grande grupo	- Livro "Será o mar o meu lugar?" de Sarah Roberts.  - Projetor

			Robert e serão colocadas questões relativas aos elementos paratextuais presentes na obra, do possível assunto que a obra abordará, etc...	- Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Analisar os elementos paratextuais do livro; - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares; - Realizar previsões dos acontecimentos que compõem a narrativa; - Identificar, organizar e registrar informação relevante; - Promover o trabalho em equipa de forma cooperativa e colaborativa.		- Computador - Livro em formato digital
		L E I T U R A	- Leitura expressiva por parte da professora, enquanto os alunos acompanham a narrativa pelo projetor. - Seguidamente irá realizar-se uma nova leitura, desta vez por parte dos alunos.	- Promover o gosto e hábito pela leitura, - Focar a atenção da turma na linguagem/discurso; - Facilitar a compreensão de conteúdos literários (Ex: personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave); - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças; - Adquirir novo vocabulário; - Prever acontecimentos; - Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa; - Estabelecer relações de causalidade; - Treinar a leitura silenciosa e em voz alta.	Em grande grupo	- Livro “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts.  - Projetor - Computador - Livro em formato digital

	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	P Ó S - L E I T U R A	Os alunos recontarão a narrativa em grande grupo. Posteriormente será iniciado um debate orientado por algumas questões acerca da mensagem presente na obra: as consequências da poluição dos mares e oceanos.	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Estimular a memória; - Promover valores: a sustentabilidade.	Em grande grupo,	- Livro “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts. - Projetor - Computador - Livro em formato digital
	3. Imagens Reais: Consequências da Poluição dos Oceanos		Após a exploração da obra serão apresentadas algumas imagens reais da poluição dos mares e oceanos, bem como das suas consequências para os animais marinhos. As imagens serão analisadas e exploradas em conjunto.	- Refletir sobre os acontecimentos e as atitudes presentes na narrativa; - Promover a reflexão e o debate em turma partindo de questões orientadoras; - Confrontar os alunos com a realidade da poluição dos mares e com as suas consequências; - Sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente; - Despertar para a importância de proteger os oceanos, - Desenvolver atitudes responsáveis e de proteção da natureza.	Em Grande Grupo	Imagens reais da poluição dos oceanos e das consequências para os animais marinhos  

	4. Sustentabilidade 4.1. O que significa? 4.2. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 4.3. Atitudes Sustentáveis	Posteriormente à exploração e análise das imagens será introduzido o termo sustentabilidade e questionado à turma o seu significado. Depois de explicado e conversado com os alunos, será apresentado um vídeo explicativo acerca do desenvolvimento sustentável e dos seus objetivos. Seguidamente será lançado o desafio de pensarem em atitudes sustentáveis. Por fim, será apresentada uma lista com algumas atitudes que podemos e devemos adotar para ajudar na preservação do planeta em que habitamos, e dos recursos nele existentes. (Dando especial ênfase à forma como podemos atuar para ajudar na diminuição da poluição dos mares e oceanos, atenuando as consequências para a vida marinha - interligando com a narrativa explorada.)	- Promover uma educação ambiental; - Sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente; - Criar uma consciência ambiental e promover hábitos sustentáveis; - Promover uma responsabilidade social; - Analisar informações, avaliar soluções e tomar decisões informadas; - Desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas, - Promover valores: a sustentabilidade.	Em Grande Grupo	Powerpoint (link p/visualização: https://www.canva.com/design/DAFdrQtvHIA/bJuPUpsYNH6QHJMnOIJwoA/view?utm_content=DAFdrQtvHIA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu) Vídeo ODS: https://www.youtube.com/watch?v=Z52uuaTYXz4
	5. Será este o mar que queremos?	Depois do confronto com a realidade dos nossos oceanos e mares, bem como da	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas;	Em pares	-Material de desenho -Cartolina Branca com contorno de espécie

		consequência para as espécies marinhas, será lançado o desafio de criar um placard de sensibilização para a poluição dos oceanos e para a destruição das espécies marinhas, que será depois exposto no corredor para que todos os alunos possam ver e aprender com ele. Para isso, foi pedido ao alunos que trouxessem de casa plásticos que tenham para reciclar ou plástico usado nos lanches na escola. Posteriormente será distribuído por cada 2 aluno, uma cartolina branca com contorno de uma espécie marinha. O objetivo é que, a pares, pintem uma parte do animal com os materiais que entenderem, e na restante colemb resíduos, de forma a mostrar que a vida marinha está a ser substituída e transformada plástico, que muitas vezes confundem com alimento (conforme as imagens reais apresentadas anteriormente). Seguidamente, iremos forrar o placard de cortiça com sacos de plástico azuis, a	- Manusear diferentes materiais de expressão plástica; - Fomentar o gosto pelas artes; - Confrontar os alunos com a realidade da poluição dos mares e com as suas consequências; - Sensibilizar os alunos em relação ao meio ambiente; - Despertar para a importância de proteger os oceanos, - Desenvolver atitudes responsáveis e de proteção da natureza.	marinha (formato A4 e A3)  - Tesoura - Cola - Sacos de lixo azuis - Resíduos (sobretudo plástico) - Papel crepe (para representar a ondulação) - Objetivo 14 do Desenvolvimento Sustentável  - Cartaz “Quanto tempo no oceano?”
--	--	--	---	---

		representar o oceano, iremos afixar o objetivo de desenvolvimento sustentável implícito, um cartaz com algumas atitudes sustentáveis a adotar, e outro com o tempo de degradação e deterioração de alguns objetos no oceano. (ambos elaborados previamente por mim) Por fim iremos distribuir as espécies marinhas pelo placard e preencher o restante espaço com resíduos plásticos. Relativamente ao título do placard, este será decidido em conjunto com a turma.			 - Cartaz “O que podemos fazer para proteger o oceano?”
--	--	--	--	--	---

ATELIÊ DE CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS: - Luz.					
Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1 20/04	Atelier de Ciências Experimentais: Luz 1. Disco de Newton 2. Decomposição da luz branca 3. Todos os materiais deixam passar luz? 4. Percurso da luz no ar 5. Percurso da luz em líquidos transparentes e em gelatina 6. Luz e Sombras 7. Reflexão da luz em espelhos	O atelier de ciências experimentais irá decorrer em conjunto com as 3 turmas de 3ºano. Este atelier será organizado em circuito, sendo o mesmo composto por 7 atividades diferentes, todas acerca da temática da luz. As atividades científicas serão realizadas com uma turma de cada vez, sendo que cada turma será dividida em 2 grupos, cada um deles orientado por uma das estagiárias, e com inícios diferentes no circuito. 1. Disco de Newton - Cada aluno deverá colorir um disco, dividido em 7 partes, com as cores de arco-íris, em representação ao disco de newton. - Posteriormente deverão com um lápis furar no centro do disco de papel. - No final, será dado espaço para que os alunos partilhem o que observaram, e as conclusões que podemos tirar. 2. Decomposição da Luz Branca Procedimento: 1. Encher um copo de água. 2. Colocá-lo junto a uma folha de papel branca.	- Promover uma atitude científica e experimental; - Identificar fontes luminosas; - Observar a passagem da luz através de objetos transparentes (lentes, prismas, água,...); - Observar a intersecção da luz pelos objetos opacos - sombras; - Realizar jogos de luz e sombra e sombras chinesas; - Observar e experimentar a reflexão da luz em superfícies polidas (espelhos,...) - Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente;	Em pequenos grupos	Powerpoint (com procedimento de cada experiência) 1. Disco de Newton - Disco de Newton - Lápis de Cor 2. Decomposição da Luz Branca - Lanterna ou luz solar - Copo com água - Folha Branca 3. Todos os materiais deixam passar a luz? - Vidro - Tecido - Madeira 4. Percurso da luz no ar. - Placa transparente de vidro/acrílico - 3 CD's - Plasticina

	3. Fazer incidir a luz solar ou a luz de uma lanterna lateralmente. 4. Registrar as suas observações. 3. Todos os materiais deixam passar luz? Procedimento: (perto de uma janela com luz naturalmente) 1. Pôr a mão atrás do vidro. 2. Pôr a mão atrás do tecido. 3. Pôr a mão atrás da madeira. 4. Registrar as observações e tirar conclusões face à questão inicial. 4. Percurso da luz no ar. Procedimento: 1. Colocar um pouco de plasticina na ponta dos CD's. 2. Fixá-los sobre a mesa, de forma a ficarem alinhados. 3. Dobrar as pontas da cartolina e colocar atrás do último CD. 4. Colocar a lanterna em cima de um livro. 5. Ligar e colocar alinhada com o centro do primeiro CD. (Para se ver melhor podem apagar-se algumas luzes) 6. Ligar novamente a lanterna. 7. Colocar a mão à frente de um dos CD's. 8. Colocar agora uma placa transparente ao invés da mão. 9. Verificar se o palito de espeto atravessa os 3 CD's em simultâneo, para verificar se os buracos dos 3 CD's estão em linha reta. 5. Percurso da luz em líquidos transparentes e em gelatina Procedimento: 1. Adicionar, com o conta-gotas, algumas gotas de leite à água.	- Comparar alguns materiais segundo algumas das suas propriedades, e agrupá-los segundo as mesmas. - Verificar o comportamento da luz no que respeita à linearidade da sua propagação e ao modo como atravessa diferentes materiais; — Identificar e explorar alguns dos fatores que influenciam a sombra de um objeto; — Interpretar a formação de uma sombra; — Explorar a formação de imagens em diferentes tipos de espelhos e em espelhos associados de diferentes modos; - Promover a partilha de ideias; - Despertar o interesse e a curiosidade da pela Ciência;	- Lanterna - Cartolina Branca - Livro 5. Percurso da luz em líquidos transparentes e em gelatina - Conta-Gotas - Ponteiro laser - Copo de Leite - Colher - Recipiente transparente com água - Recipiente transparente com óleo - Recipiente transparente com gelatina incolor 6. Luz e Sombras. <u>6.1. Como se formam as sombras?</u> - Lanterna - Cartolina Branca <u>6.2. Que fatores influenciam a sombra de um objeto?</u> - CD normal - CD transparente - Lanterna - Bonecas Russas (2x) - Molas de cores diferentes (2x)
--	--	---	--

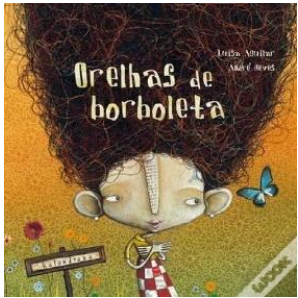
	2. Mexer com a colher, para a homogeneizar. 3. Apagar a luz. 4. Apontar o ponteiro laser para o recipiente com água em diferentes direções, de modo a observar a luz a viajar através da água. 5. Repetir a experiência agora num recipiente com óleo. 6. Apontar o laser para o recipiente com a gelatina. 7. Registar as observações e tirar conclusões acerca do modo como a luz viaja em líquidos transparentes e homogéneos. 6. Luz e Sombras. 6.1. Como se formam as sombras? Procedimento: 1. Ligar a lanterna e apontar para a cartolina. 2. Colocar a mão à frente da luz. 6.2. Que fatores influenciam a sombra de um objeto? <u>Ensaio 1:</u> (Distância da fonte luminosa ao objeto) 1. Ligar a lanterna. 2. Colocar uma das bonecas entre a lanterna e a cartolina. 3. Afastar a boneca da lanterna. <u>Ensaio 2:</u> (Tamanho do objeto) 1. Colocar a boneca mais pequena junto da maior. <u>Ensaio 3:</u> (Posição da fonte luminosa em redor do objeto) 1. Mover a lanterna em redor da boneca. <u>Ensaio 4:</u> (Tipo de material de que é feito o objeto) 1. Pegar nos 2 CD's transparente e opaco 2. Colocar um de cada vez em frente à lanterna.	- Promover o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de adaptação e compreensão de fenómenos científicos, - Promover a partilha de conhecimentos científicos.	- Cartolina Branca 7. Reflexão da luz <u>7.1. O que acontece à luz quando incide num espelho?</u> - Caixa com algumas ranhuras - Cartão branco - Plasticina - Espelho plano - Papel - 2 Tubos de Cartão <u>7.2. Como se formam as imagens nos espelhos?</u> - Plasticina - Objeto - 2 espelhos
--	--	--	--

	<u>Ensaio 5:</u> (Cor do material?) 1. Colocar as 2 molas de cores diferentes em frente à lanterna. 7. Reflexão da luz 7.1. O que acontece à luz quando incide num espelho? <u>Procedimento:</u> 1. Colocar a caixa de fendas no centro da mesa e tapar 2 das ranhuras. 2. Acender a lanterna e colocá-la sobre uma pequena porção de plasticina, para que a luz passe por uma das ranhuras da caixa. 3. Colocar o espelho em frente ao raio da luz. 4. Destapar as outras ranhuras e observar o que acontece. 5. Alterar a posição do espelho, desviando-o para um lado e para o outro. 7.2. A direção da luz refletida por um espelho fixo é bem determinada ou pode ser uma direção à nossa escolha? <u>Procedimento:</u> 1. Fixar um espelho plano com a ajuda de plasticina, de modo a ficar perpendicular à mesa (90°). 2. Encostar ao espelho as extremidades dos tubos de cartão, de modo a formarem um ângulo agudo ($<90^\circ$.)			
--	--	--	--	--

		3. Colocar junto da extremidade de um dos tubos a pequena folha de papel 4. Junto da extremidade do outro tubo, colocar a lanterna acesa, de modo a que a luz entre no tubo. 5. Desviar o tubo que está junto da folha, de um lado para o outro até que se observe algo de diferente. 7.3. Como se formam as imagens no espelho? Procedimento: 1. Colocar o objeto em frente um espelho. 2. Colocar 2 espelhos encostados com a ajuda da fita-cola. 3. Ir mudando o ângulo entre os 2 espelhos.			
	8. Jogo das Sombras.	Após concluir o circuito das atividades experimentais acerca da luz, será proposto um jogo de sombras. Neste jogo existirá um lençol branco esticado com um foco luminoso a ilumina-lo. Individualmente ou a pares, as crianças deverão colocar-se atrás do lençol e utilizar o corpo para representar algumas palavras que lhes serão ditas em silêncio. Através da sua sombra, os restantes alunos deverão adivinhar a palavra representada.	— Identificar e explorar alguns dos fatores que influenciam a sombra de um objeto; - Representar palavras utilizando sombras corporais; - Desenvolver habilidades motoras fundamentais; - Promover o trabalho de equipa e/ou colaborativo;	Em grande grupo (uma turma de cada vez)	- Lençol Branco - Foco luminoso - Música - Cartões com palavras que deverão ser representadas através de sombras corporais.

	9. Ficha de Registo	No final do atelier das ciências experimentais serão entregues fichas de registo às 3 turmas envolvidas, que deverão preencher com as suas observações e conclusões acerca das atividades realizadas, bem como responder a algumas questões de modo a perceber se as experiências foram bem compreendidas. Por fim, será entregue aos alunos um quadro com as 7 experiências realizadas, que, anonimamente, os alunos deverão preencher com a sua opinião face às mesmas, se gostaram ou não, etc...	- Registrar as observações efetuadas. - Tirar conclusões acerca das experiências realizadas. - Estimular o pensamento crítico e promover a tomada de decisão	Individualmente	- Ficha de Registo - Quadro de opinião
--	-----------------------------------	--	--	-----------------	---

EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS:

Data de Realização	Atividade	Descrição da Atividade	Objetivos	Organização do Grupo	Recursos/Materiais
Sessão 1	1. "Orelhas de Borboleta" de Luísa Aguilar 	PRÉ - LEITURA Apresentação da narrativa à turma e colocação de questões relativas aos elementos paratextuais presentes na obra.	- Incentivar a comunicação e a partilha de ideias da turma; - Despertar a curiosidade dos alunos de modo a motivá-las à leitura da obra; - Potenciar o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças; - Prever o conteúdo da narrativa com base nas ilustrações; - Analisar os elementos paratextuais do livro; - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares; - Realizar previsões dos acontecimentos que compõem a narrativa; - Identificar, organizar e registar informação relevante; - Promover o trabalho em equipa de forma cooperativa e colaborativa;	Em grande grupo	- Livro "Orelhas de Borboleta" de Luísa Aguilar - Projetor - Computador - Livro em formato digital
		LEITURA - Leitura expressiva por parte da professora, enquanto os alunos acompanham a narrativa pelo projetor. - Seguidamente irá realizar-se uma nova leitura, desta vez por parte dos alunos.	- Promover o gosto e hábito pela leitura - Focar a atenção da turma na linguagem/discurso; - Facilitar a compreensão de conteúdos literários (Ex: personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave); - Mobilizar vivências e conhecimentos prévios das crianças; - Adquirir novo vocabulário; - Prever acontecimentos;	Em grande grupo	- Livro "Orelhas de Borboleta" de Luísa Aguilar - Projetor - Computador - Livro em formato digital

			- Explicar/justificar situações que ocorrem na narrativa; - Estabelecer relações de causalidade;			
	2. Reconto da obra e debate em grande grupo	PÓS-LEITURA	Os alunos recontarão a narrativa em grande grupo. Posteriormente será iniciado um debate orientado por algumas questões acerca do valor da amizade, presente na obra. Diálogo com os alunos sobre o bullying, chamando a atenção para alguns aspetos que levam por vezes a discriminação: ter umas orelhas grandes, o cabelo rebelde, nariz arrebitado, ser alto, baixo, gordo...) <i>O bullying é uma forma de violência (física, verbal, social, ...) exercida repetidamente entre colegas da mesma turma, da mesma escola ou entre pessoas que tenham alguma característica em comum (por exemplo: a mesma idade).</i> <i>Muitas vítimas de bullying têm características físicas que as torna “diferentes” dos outros.</i> <i>Bullying verbal: Chamar nomes/ Gritar / Gozar, fazer comentários negativos ou críticas humilhantes / Ameaçar.</i>	- Identificar ideias principais; - Expressar oralmente o pensamento; - Organizar o pensamento; - Promover a comunicação oral; - Contactar com a organização estrutural e temporal da narrativa; - Reconstruir a realidade contada de forma organizada; - Estimular a memória; - Refletir sobre as aprendizagens, - Promover valores: a amizade - Promover a reflexão e o debate em turma partindo de questões orientadoras. - Reflexão sobre os acontecimentos e as atitudes presentes na narrativa;	Em grande grupo,	- Livro “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar - Projetor - Computador - Livro em formato digital

		Conversa com os alunos sobre os acontecimentos relatados no livro e sua relação com esta definição de bullying.	- Introdução de temáticas como o Bullying e a discriminação nas escolas; - Exploração das consequências desses atos e de formas de os contrariar ou criar defesas.		
	3. Guião de Leitura	Após a exploração da obra será entregue uma ficha com questões que devem ser respondidas de acordo com a informação que ouviram/leram. A ficha inclui questões de escolha múltipla, questões de respostas breves, exercícios de ligação e de justificação e ainda algumas perguntas de resposta pessoal acerca do valor da empatia: devendo posicionar-se no lugar da personagem principal e na posição dos colegas da Mara e que atitudes adotariam em cada uma das posições. No final de todos terminarem a ficha será corrigida em grupo e as respostas serão registadas no quadro.	- Consolidar a narrativa lida anteriormente; - Sequenciar e/ou ordenar acontecimentos de uma narrativa; - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas; - Promover a reflexão e o debate em turma partindo de questões orientadoras; - Reflexão sobre os acontecimentos e as atitudes presentes na narrativa; - Promover a autonomia; - Exercitar a expressão escrita; - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia;	Em Grande Grupo	- Ficha de leitura da obra “orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar - Material de escrita

	4. Arco-íris da Autoconfiança e do amor próprio	Após a exploração dos valores implícitos na obra será proposta uma atividade de autoconfiança. Esta atividade terá como ponto de partida a frase final do livro, onde a personagem afirma “São só orelhas grandes. Mas não me importa!”, mostrando que todos temos especificidades e características que nos tornam únicos e especiais e que devemos orgulhar-nos delas. Para isso, será entregue a cada um dos alunos uma folha com um arco-íris, composto por 7 frases distintas que deverão completar: “Sinto orgulho em mim quando...” “Sou especial porque...” “Gosto de mim porque...” “ Sinto-me feliz quando...” “Os meus amigos gostam de mim porque...” “Isto é algo que faço muito bem:” “Esta é a minha maior qualidade”. No fim, deverão colorir o arco-íris, colar numa cartolina colorida e iremos montar uma exposição para poder inspirar todos os que lerem estes arco-íris recheados de amor-próprio e autoconfiança.	- Valorizar as diferenças individuais como sendo características que nos distinguem como seres únicos; - Promover a reflexão e o debate acerca de questões importantes; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de exploração e produções plásticas; - Desenvolver a inteligência emocional; - Promover valores: autoconfiança; - Fomentar a autoestima, - Promover o autoconhecimento.	Individualmente	Folha com arco-íris da autoconfiança e do amor próprio. Materias de Escrita Materiais de Pintura: lápis de cor, lápis de cera, marcadores... Cartolinas Tesoura Cola
--	---	---	---	------------------------	--

		Todos nós somos especiais, mas, por vezes, não é fácil lembrarmo-nos disso. Esta atividade vai ajudar-te a pensares nas razões pelas quais és uma pessoa fantástica. Preenche os diferentes espaços de forma autónoma, depois de terminares podes pintar e recortar.			
Sessão 2	5. Vamos conhecer os bichos-da-seda!	Como ponto de partida será utilizada a borboleta, várias vezes mencionada na obra lida anteriormente: Orelhas de Borboleta. Através de um powerpoint, será apresentado e explorado com a turma o ciclo de vida do bicho-da-seda, e algumas das suas características. Posteriormente será promovido o contacto e a observação direta com bichos-da-seda, trazidos pela professora estagiária para a sala. Será então dado espaço para que os alunos observem livremente e debatam acerca das suas observações.	- Compreender mais acerca do bicho-da-seda e do seu ciclo da vida, - Compreender qual o tipo de alimentação do bicho-da-seda, o seu habitat, a sua forma de reprodução, etc... - Promover o contacto e a observação direta com bichos-da-seda. - Promover a reflexão e o debate partindo das suas observações	Grande Grupo	-Powerpoint: https://www.canva.com/design/DAFc7C0DR1E/pdGBd1bpvogJ41JaRmgMxA/view?utm_content=DAFc7C0DR1E&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink Bichos da Seda
	6. Quizz - Bichos da Seda			Pequenos Grupos	https://create.kahoot.it/details/86e8a46a-

	https://create.kahoot.it/de tails/86e8a46a-7ecd-4445-a20b-ba603068374f	Seguidamente irá realizar-se um quizz online com perguntas referentes ao ciclo-de-vida do bicho-da-seda, a sua alimentação, como se reproduz, etc... Para isso, cada aluno deverá iniciar no seu computador o quizz para que responda de forma individual. No final será apresentada uma música acerca dos bichos-da-seda, para que a turma possa ouvir e aprender!	- Consolidar as aprendizagens realizadas anteriormente; - Promover o contacto com os meios tecnológicos; - Estimular a autonomia; - Promover o gosto pela música, - Interligar com a área da Expressão Musical.		7ecd-4445-a20b-ba603068374f
Sessão 3	7. Valores Humanos https://www.canva.com/design/DAFi-E3iLc/J5buNb5etSm1mfcvYMGc_A/view?utm_content=DAFi-E3iLc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink	Será apresentado à turma um powerpoint acerca dos valores humanos: o que são, exemplos de alguns com imagens representativas e o seu significado para que se possa iniciar um diálogo sobre esta temática e se promova um debate acerca dos valores que consideram mais importantes e porquê, e que outros valores humanos conhecem.	- Compreender o conceito de valores humanos; - Promover a partilha de ideias; - Explorar diferentes valores humanos e o seu significado: empatia, amizade, respeito, tolerância, resiliência, autoconfiança, coragem, etc - Promover a reflexão e o debate em turma partindo de questões orientadoras;	Grande Grupo	- Powerpoint: Valores Humanos https://www.canva.com/design/DAFi-E3iLc/J5buNb5etSm1mfcvYMGc_A/view?utm_content=DAFi-E3iLc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

		Os valores apresentados no ppt são alguns dos valores presentes na obra narrativa lida anteriormente, tais como: a amizade, a auto-confiança, a empatia, a tolerância, o respeito, a coragem, a resiliência, etc...			source=publishsharelink
	8. Momento de Escrita	Depois da exploração dos valores humanos, a turma será dividida em 6 grupos. Estes grupos serão formados por sorteio: Serão colocados papéis numerados de 1 a 6, cada um deles repetido 4x. Cada aluno deverá retirar do saco um destes papéis e esse será o número do seu grupo. Cada um destes grupos composto por 4 elementos. Posteriormente, os grupos sorteados deverão juntar-se e dialogar de forma a escolher um dos valores humanos explorados e irá, em conjunto, escrever um texto (com diálogo) que aborde o valor selecionado, onde seja possível retirar uma lição da mesma. Para a escrita deste texto, os alunos poderão pesquisar nos seus computadores mais acerca do “seu” valor para que possam criar um enredo com sentido e significado.	- Estimular a criatividade - Promover o trabalho em grupo e a cooperação - Exercitar a expressão escrita - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita - Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento - Escrever textos de géneros variados (dramático);	Pequenos Grupos	- Folhas - Materiais de escrita - Computador

			→O objetivo será que, depois de escreverem os seus textos dramáticos, os apresentem à turma através de um teatro de sombras. →Antes da apresentação do teatro serão construídos os “fantoques” necessários para cada um dos grupos.			
Sessão 4	9. Teatro: Valores Humanos		Os grupos irão apresentar a dramatização dos textos que elaboraram anteriormente acerca dos valores humanos. Para esta apresentação, poderão trazer ou criar adereços para a caracterização das suas personagens.	- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Inventar e representar personagens e situações - Alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal; - Expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza); - Desenvolver a criatividade e a capacidade de representação; - Promover o trabalho de grupo e a cooperação - Articular com a expressão dramática.	Pequenos Grupos	-Foco Luminoso -Lençol Branco -“Fantoques”