



**Ana Rita Mesquita  
Teixeira**

**Abordagem experiencial e aprendizagem  
cooperativa no desenvolvimento do cidadão  
pré-escolar**



**Ana Rita Mesquita  
Teixeira**

**Abordagem experiencial e aprendizagem  
cooperativa no desenvolvimento do cidadão  
pré-escolar**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Para o meu padrinho Carlos, o padrinho do coração.  
Nunca me esquecerei!

## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

**Doutora Oksana Tymoschuk**

Investigadora da Universidade de Aveiro (arguente)

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

## **agradecimentos**

À minha orientadora, Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, pela orientação, aconselhamento, disponibilidade, que em tanto contribuiu para o meu crescimento.

Aos meus pais, por todo o apoio, por me fazerem acreditar e nunca me deixarem desistir. Pela educação e valores que me transmitiram, por todo o amor e pela família que somos.

À Ana Isabel pelo apoio, pela cooperação, pela amizade, pelo companheirismo e por relembrar inúmeras vezes que temos de acreditar em nós, independentemente das adversidades.

À minha família, principalmente aos meus avós, à Maria e à Mafalda, pelos abraços mais reconfortantes e por me encherem de amor.

Ao Nelson, que sempre acreditou e me motivou para continuar e não desistir, apoiando-me nas maiores dificuldades.

Aos meus amigos, principalmente à Sara e à Juliana, por todo o apoio incondicional, pela ajuda, pela amizade e por fazerem esta difícil caminhada a meu lado.

Às professoras cooperantes, Graça e Anabela, por todo o apoio e incentivo, pelas palavras e amizade. Às crianças que tanto me proporcionaram e mostraram uma nova visão do mundo.

**palavras-chave**

Abordagem experiencial, aprendizagem cooperativa, implicação, bem-estar emocional, valores

**resumo**

O presente relatório de estágio remete ao trabalho desenvolvido no âmbito da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta envolveu as unidades curriculares de Seminário de Orientação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada. Teve como principal objetivo reportar como, seguindo uma abordagem experiencial, transversal a dinâmicas de aprendizagem cooperativa, foi possível contribuir para o desenvolvimento do cidadão pré-escolar, com base na promoção dos processos de implicação e bem-estar emocional nas crianças num contexto de Educação Pré-Escolar.

Atualmente, será crucial promover junto da criança, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências, no contexto de dinâmicas de cooperação entre pares, sustentadas em valores pertinentes à construção do cidadão pré-escolar. Assim, foram realizadas atividades/jogos centrados nesta temática. Estas concretizaram-se em ciclos contínuos de observação, reflexão e ação, estruturados segundo o proposto no Sistema de Acompanhamento das Crianças (instrumento de apoio à prática, desenvolvido no âmbito da abordagem experiencial em Educação).

Os resultados obtidos evidenciaram elevados níveis de implicação e bem-estar emocional durante as sessões propostas às crianças. Assim, o presente relatório aponta como desejável, uma intervenção em Educação Pré-Escolar que conjugue dinâmicas de trabalho cooperativo, trabalho em torno de valores e a abordagem experiencial.

**keywords**

Experiential approach, cooperative learning, involvement, emotional well-being, values.

**abstract**

This report refers to the work carried out under the Supervised Teaching Practice component of the master's degree in Pre-primary Education and the 1st. Cycle of Basic Education. This involved the curricular units of Educational Guidance Seminar and Supervised Pedagogical Practice. The main objective was to report how, following an experiential approach, transversal to cooperative learning dynamics, it was possible to contribute to the development of the pre-school citizen, based on the promotion of the processes of involvement and emotional well-being in children attending a Preschool Education setting.

Nowadays, it will be crucial to promote opportunities for learning and competences development in the context of peer-to-peer cooperation, based on values relevant to the construction of the pre-school citizen. Thus, playful activities focused on this theme were carried throughout continuous cycles of observation, reflection and action, structured according to what was proposed in the Child Follow-up System (an instrument to support the practice, developed within the scope of the experiential approach in Education).

The results obtained evidenced high levels of involvement and emotional well-being during the sessions proposed to the children. Thus, this report points out as desirable, an intervention in Preschool Education that combines dynamics of cooperative work, work around values and the experiential approach.

# Índice

Índice de figuras .....	3
Índice de quadros .....	4
Abreviaturas e siglas .....	5
Introdução .....	7
Capítulo 1 - Abordagem experiencial para uma aprendizagem cooperativa e um trabalho educacional em torno dos valores .....	9
1.1. Abordagem experiencial .....	10
1.1.1. Bem-estar Emocional e Implicação.....	13
1.1.1.1. Bem-estar emocional.....	15
1.1.1.2. Implicação .....	18
1.1.2. Sistema de acompanhamento de crianças.....	23
1.2. Aprendizagem cooperativa.....	26
1.2.1. Princípios.....	27
1.2.2. Tipos de grupos de aprendizagem .....	30
1.2.3. Vantagens e desvantagens .....	30
1.3. Valores .....	33
Capítulo 2 – Metodologia.....	35
2. Metodologia .....	36
2.1. Questão de investigação e objetivos do projeto .....	36
2.2. Investigação/intervenção de carácter qualitativo .....	37
2.2. Caracterização dos contextos .....	40
2.3. Atividades realizadas.....	46
2.3.1. Sessão 1 - “As coelhinhas que não sabiam respeitar” .....	49
2.3.2. Sessão 2 – “O lobo que se achava o maior” .....	51
2.3.3. Sessão 3 - “Ubuntu” .....	54
2.3.4. Sessão 4 – Jogos matemáticos.....	55



Capítulo 3 .....	58
3. Análise dos dados e discussão dos resultados .....	59
Conclusões e implicações para a prática pedagógica .....	66
Bibliografia .....	69
Anexos.....	72
1 – Imagens do exterior .....	73
1 – Imagens da sala do contexto 2.....	74
3 - História “As coelhinhas que não sabiam respeitar” .....	75
4 – Cartaz alusiva à história “As coelhinhas que não sabiam respeitar” .....	76
5 – Livro “O lobo que se achava o maior” .....	77
6 – Ilustrações do livro “O lobo que se achava o maior” .....	78
7 – Sequência de uma das provas propostas.....	79
8 – Realização de uma das provas.....	80
9 – Lenda “Ubuntu” .....	81
10 – Cartaz alusivo à lenda “Ubuntu” .....	82
11 – Mapa mental.....	83
12 – Jogo 1 .....	85
13 – Registos do jogo 1 .....	86
14 – Jogo 2 .....	88

## Índice de figuras

Figura 1 - Edifício pedagógico (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010,2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.15) .....	12
Figura 2 - Esquema de relação da abordagem experiencial .....	15
Figura 3 – Esquema síntese dos ciclos contínuos referidos no SAC (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.92). .....	37
Figura 4 - Planta da sala e respetiva legenda.....	41

## Índice de quadros

Quadro 1 - Quadro síntese do bem-estar emocional e implicação (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças</i> . Porto: Porto Editora, p.15) .....	22
Quadro 2 – Quadro dos benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009).....	32
Quadro 3 – Ficha de observação e caracterização do grupo (fase 1). (fonte: Portugal, G., & Laevers, F., 2010, 2018). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças</i> . Porto: Porto Editora, p.162) .....	44
Quadro 4 - Idades das crianças.....	45
Quadro 5 - Quadro síntese das sessões.....	48
Quadro 6 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças</i> . Porto: Porto Editora, p.162). .....	50
Quadro 7 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças</i> . Porto: Porto Editora, p.162). .....	53
Quadro 8 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças</i> . Porto: Porto Editora, p.162). .....	55
Quadro 9 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças</i> . Porto: Porto Editora, p.162).....	57
Quadro 10 - Tabela de registos da sessão 4.....	63

## Abreviaturas e siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EDEX - Abordagem experiencial em Educação

BEE – Bem-estar emocional

I – Implicação

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

JI – Jardim de Infância

AIPI – Apoio de Intervenção Precoce na Infância

1 – Sala do 2º ano do Centro Escolar

2 – Sala de Educação Pré-Escolar

IPI – Intervenção Precoce na Infância



## Introdução

O presente relatório de estágio, intitulado “Abordagem Experiencial e Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento do Cidadão Pré-Escolar”, remete a todo o trabalho desenvolvido no âmbito da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta envolveu as unidades curriculares de Seminário de Orientação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada. Com este, pretendemos expor e narrar o percurso realizado e desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2017/2018.

Este relatório tem como principal finalidade, reportar como, seguindo uma abordagem experiencial, sustentada em dinâmicas de aprendizagem cooperativa, foi possível propiciar o desenvolvimento de um cidadão pré-escolar. Por outras palavras, o “desenvolvimento de um **cidadão seguro e confiante**, com uma boa autoestima, caracterizado por **abertura à aprendizagem, curiosidade**, criatividade, resolução de problemas, **competência social e comunicacional**, autonomia e autorregulação, sentimento de ligação ao mundo e aos outros” (Portugal & Laevers, 2018, p.39). Tendo sempre como ponto de partida, os interesses e necessidades das crianças.

O presente relatório foi desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, no segundo semestre do ano letivo de 2017-18; todavia, no contexto de primeiro ciclo do ensino básico, em que decorreu a nossa experiência de formação durante o primeiro semestre do mesmo ano letivo, decorreu um processo de observação, reflexão e, subsequentemente, ação, que nos despertou o interesse e nos conduziu para a temática deste trabalho. Assim, a revisão de literatura foi iniciada no primeiro semestre, tendo-lhe sido dada continuidade no segundo, já em educação pré-escolar, onde fomos criando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento baseadas em dinâmicas cooperativas entre as crianças. Priorizou-se também uma focalização na compreensão e promoção dos valores subjacentes à construção de um sentido de cidadania, designadamente, o respeito, a amizade, a cooperação, a responsabilidade e a comunicação. Ao longo do processo, os indicadores de Implicação e Bem-Estar Emocional foram os “barómetros” que nos permitiram aferir a qualidade da ação.

Este relatório está organizado em três capítulos: enquadramento teórico, metodologia e conclusões / implicações para a prática pedagógica.

O primeiro capítulo está dividido em três subcapítulos: abordagem experiencial, aprendizagem cooperativa e valores. Estes conceitos-chave foram os pilares que sustentaram todo o trabalho desenvolvido, e nortearam a revisão de literatura, de modo a concretizarmos o enquadramento concetual em que nos situámos.

No segundo capítulo estão expostos os procedimentos metodológicos que operacionalizaram este trabalho empírico; segue-se uma componente descritiva sobre a fase de observação e caracterização do contexto. Por fim, apresentamos a descrição de quatro sessões do projeto - selecionadas por se considerarem mais representativas do trabalho concretizado -, e dos respetivos instrumentos de recolha e análise de dados.

O último capítulo está direccionado para a análise de dados e discussão dos resultados, à luz dos indicadores de Implicação e BEE identificados durante as sessões de observação e no final do processo. Finalmente, equacionam-se algumas sugestões / implicações para a Prática Pedagógica.

Procuramos tornar explícito o valor desta experiência de formação no nosso percurso, a nível profissional e pessoal, ancoradas nas afirmações de Nóvoa (2015, p. 1):

“Ser professor é viver no desassossego, na inquietação, na procura, todos os dias, das respostas para os problemas das crianças e dos jovens. É aqui que bate o coração da profissão. Não nos interessa o conforto do que já foi feito, interessa-nos, sim, olhar para o que ainda falta fazer, sobretudo para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.”

## **Capítulo 1 - Abordagem experiencial para uma aprendizagem cooperativa e um trabalho educacional em torno dos valores**

Em concordância com diversos autores e com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), “Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (p. 4). Nesta linha de pensamento, será essencial a promoção do desenvolvimento de distintas aptidões das crianças, e consequentemente oferecer-lhes as ferramentas necessárias para uma vida adulta proativa na sociedade. Importa ainda salientar que é, também, na escola que devem ser desenvolvidos alguns valores e princípios, nomeadamente o respeito pelo outro, e enfatizar a consciência dos próprios direitos das crianças.

Neste primeiro capítulo, encontrar-se-á o enquadramento teórico, sendo que este é constituído por três subcapítulos cruciais na realização e desenvolvimento deste relatório: abordagem experiencial - visto que esta é a base de um modo de estar e fazer as coisas em educação que invoca os interesses e necessidades da criança como orientador ou “barómetro” ou instrumento de autorregulação da ação do educador / professor. Todavia, para tal importa enfatizar as duas dimensões essenciais nesta abordagem: o bem-estar emocional (BEE) e a implicação. Seguidamente, procuramos ilustrar o instrumento de Avaliação em Educação Pré-Escolar designado de “Sistema de Acompanhamento das Crianças”, presente ao longo de todo o processo. Referenciamos a importância da promoção de dinâmicas de aprendizagem cooperativa, destacando os princípios, tipologia e vantagens; e, por fim, enquadrámos teoricamente o trabalho em torno dos valores para a cidadania em educação pré-escolar.



## 1.1. Abordagem experiencial

Um contexto educativo enriquecedor e apelativo está, em qualquer abordagem, relacionado com a qualidade da intervenção do(a) educador(a), responsável pelo potencial promotor de aprendizagens, conhecimentos e atitudes do contexto. A abordagem experiencial em Educação (EDEX) propõe uma forma de organizar e gerir o contexto educativo com base na experiência interna da criança, observável através de indicadores das *variáveis de processo*, o “bem-estar emocional (BEE)” e a implicação (I).

Salienta-se que estes indicadores de qualidade dos contextos educativos não se referem apenas à educação pré-escolar, mas encontram-se também presentes no primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, e secundário. Segundo Portugal e Laevers (2010), citando Laevers e Sanden (1997),

ao atender-se à **experiência** interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação), protagoniza-se uma **atitude experiencial**: atitude atenta ao vivido da criança e que está na **base** de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador (p. 14).

Se, porventura, for pretendido ter conhecimento do modo como a criança se sente no contexto, é importante atender a indicadores de aprendizagem e desenvolvimento. Estes subdividem-se em três áreas que remetem “para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (p.6), são essas a Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e ainda, Conhecimento do Mundo. Em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar a primeira área “**integra quatro componentes** interligadas e transversais a diversas outras áreas de conteúdo: **construção de identidade e autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendente; convivência democrática e cidadania**” (Portugal & Laevers, 2018, p. 42). Esta “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (OCEPE, 2016, p.6).

Na área de **expressão e comunicação** incluem-se diferentes domínios que constituem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma pessoal e original, atribuir sentido de representar o mundo. (...) os domínios da área de expressão e comunicação envolvem **educação física; educação artística; linguagem oral e abordagem à escrita; e matemática**. Neste âmbito, também se pode considerar o domínio da **motricidade fina** (Portugal & Laevers, 2018, p. 53).

Por fim, conhecimento do mundo é a área em que as muitas ciências são expostas de modo estruturado e combinado. Conecta as restantes e, dentro desta existem três pontos essenciais **“introdução à metodologia científica, abordagem às ciências (que integra conhecimento do mundo social e conhecimento do mundo físico e natural) e mundo tecnológico e utilização das tecnologias.”** (2018, p. 80).

Caso esta avaliação seja satisfatória (i.e., revele níveis elevados de BEE e I), pode considerar-se que a intervenção educativa está a ir ao encontro das necessidades das crianças. Se, porventura, os resultados mostrarem baixos níveis de BEE e/ou I, é necessária uma intervenção imediata, uma mudança das práticas do educador. Na verdade,

Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se (...) como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS) (ou, na terminologia de Laevers, apara aceder à *emancipação*) (Portugal & Laevers, 2010, p. 14).

A fim de apoiar o desenvolvimento da abordagem experiencial, Laevers propôs uma representação que designou de “esquema do templo” (Laevers, 1994). Este “edifício pedagógico”, adaptado à realidade portuguesa por Portugal e Laevers (2010, 2018), conjuga os diversos conceitos essenciais à abordagem experiencial e a essência das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), encontrando-se estruturado em diversas componentes: uma base, três pilares, uma trave mestra e um telhado, que simbolizam (i) o fundamento ou ponto de partida (base), (ii) as vias/meios de operacionalização (pilares), (iii) os objetivos (trave mestra /

BEE e I), e (iv) a finalidade educativa (telhado: emancipação e desenvolvimento pessoal e social (DPS) das crianças, como se vê na Figura 1).

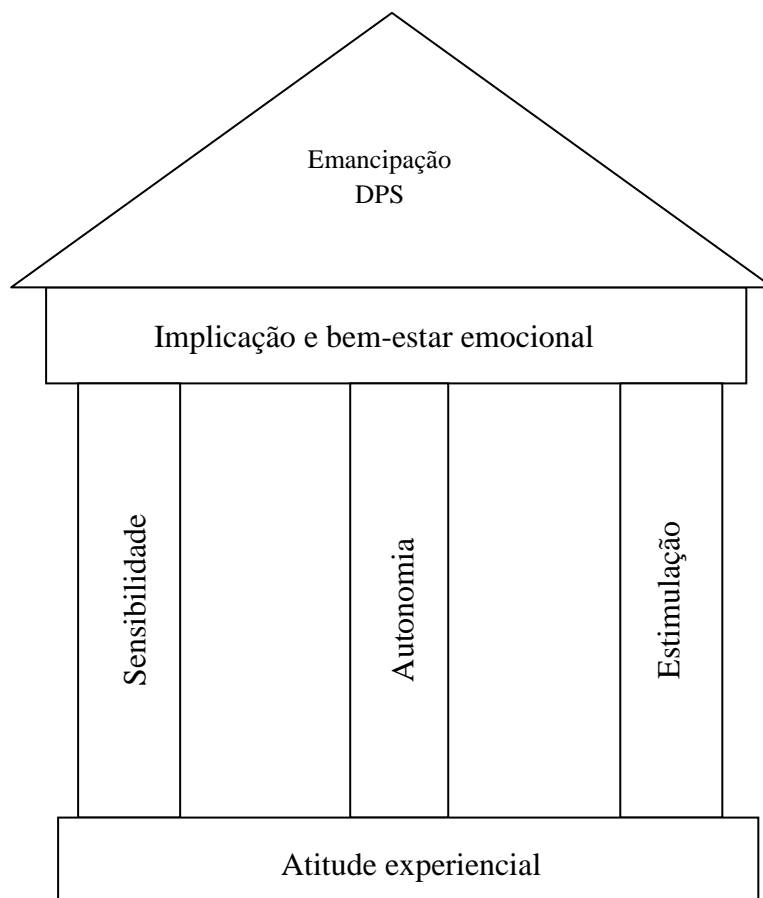


Figura 1 - Edifício pedagógico (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010,2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.15)

A Emancipação e o DPS são, pois, sustentados por uma “trave mestra”, constituída pela combinação da implicação e do bem-estar emocional (duas variáveis processuais que, estando presentes na criança em níveis elevados, garantem que está a ocorrer aprendizagem de nível profundo).

Os pilares sensibilidade (diálogo experiencial), autonomia (livre iniciativa da criança) e estimulação (enriquecimento do meio) traduzem o modo como o educador operacionaliza a sua intervenção educativa, mediando a aprendizagem da criança através desses meios.

A sensibilidade está conectada às relações que são estabelecidas com as crianças, baseadas em atitudes de aceitação, empatia e autenticidade. Um educador que protagoniza diálogo experiencial compreende internamente como a criança se sente, e é capaz de transmitir à criança essa compreensão, de modo que ela saiba e sinta que está a

ser compreendida, realmente. A autenticidade exige que o adulto seja autêntico na sua relação com as crianças, e ao mesmo tempo sensível e empático; oferece, pois, à criança oportunidades de autoconhecimento e aceitação; a criança está em constante descoberta de si própria, e desse modo torna-se disponível para descobrir e aceitar o outro.

O pilar autonomia/livre iniciativa das crianças corresponde à necessidade de promover e apoiar a autonomia das crianças, no decorrer das atividades e tarefas no contexto. É vital proporcionar às crianças independência e possibilidades de escolha, de tomada de decisão sobre coisas significativas para ela, e que afetam o seu bem-estar e ação.

Por último, o pilar da estimulação/enriquecimento do meio refere-se à diversidade de materiais e recursos disponibilizados pelo adulto para a realização das atividades. É imperativo oferecer às crianças novas e enriquecedoras vivências, que a desafiem, sejam a um tempo interessantes, não entediantes e ao seu alcance.

A base para tudo isto é a atitude experiencial, caracterizada por uma atitude de atenção às necessidades, interesses e preferências das crianças, respeito pelas suas escolhas e especificidades, e confiança nas suas competências e no seu valor intrínseco.

A articulação destes conceitos, segundo Portugal e Laevers, permite “(...) estabelecer a ligação entre a *experiência* e a finalidade da educação: o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo (...)” (2010, p. 15).

### **1.1.1. Bem-estar Emocional e Implicação**

Para que seja possível analisar e aumentar a qualidade dos contextos educativos, como já foi referido, é fulcral promover elevados níveis de bem-estar emocional e de implicação. O adulto tem de estar internamente disponível, observar e escutar empaticamente a criança, transmitir-lhe que a compreende e aceita. Aprender a conhecer o modo como cada criança expressa as emoções e revela o seu sentimento face ao contexto. O adulto experiencial procura indicadores, sinais na criança que lhe permitam conhecer o seu BEE “e que as suas necessidades físicas, de carinho e afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente, de ter um sentido para a sua vida e de valores morais, estão a ser atendidas” (Laevers, 2004. p. 59).

O professor/educador deve propiciar ambientes incentivadores e enriquecedores às crianças, elevando o seu nível de I, estimulando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Este processo de desenvolvimento “(...) está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a (criança) se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (Rego, 1999, p. 58); assim, quando o bebé nasce, passa a estar em constante interação com os adultos que o rodeiam, que lhe dão a conhecer a cultura, os valores, os costumes do meio a que agora pertence. Por conseguinte, e segundo a mesma autora, é “através das intervenções constantes dos adultos (e das crianças mais experientes) que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar” (Rego, 1999, p. 60).

Este conceito de envolvimento ou implicação está intrinsecamente ligado com o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), introduzido e desenvolvido em numerosas obras por Lev Vygotsky no domínio da Educação.

Vygotsky escreveu que temos que definir níveis no desenvolvimento da criança se desejamos saber a relação entre o processo de desenvolvimento das crianças e as possibilidades de aprendizagem. [...] ela cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando uma série de processos evolutivos internos (Hedegarrd 1997, citado por Saraiva, 1996-1998, p. 51).

As ações das crianças ocorrem nas circunstâncias que o meio lhe oferece e lhe impõe. De acordo com Lourenço (1998), citando Laevers (1995),

frequentemente as crianças são encorajadas a exprimir sentimentos que não sentem verdadeiramente. Num clima moralizante, as interações autênticas são raras. As crianças não são ajudadas a reconhecer e a sentir os seus próprios sentimentos. A iniciativa livre das crianças é limitada e as actividades desenvolvidas não reflectem os seus verdadeiros interesses.

Caso a criança não sinta segurança e confiança nos conhecimentos que lhe estão a ser transmitidos, a receção destes não será proveitosa. Se, por sua vez, o professor/educador mostrar autoconfiança, entendimento e vivacidade, verificar-se-á mais empenho e maior participação das crianças e/ou alunos. Desta forma, é possível concluir que o modo como os conteúdos são transmitidos e os valores adquiridos, são muitíssimo relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por outras palavras, os métodos e

aptidões do adulto afetam grandemente os níveis de I e BEE: “Sempre que os comportamentos do professor são caracterizados como abertos, esclarecedores, estimulantes, receptivos e facilitadores – os alunos tendem a ser produtivos, criativos, abertos à experimentação, análise e síntese” (Lourenço, 1998, p. 38).

“Os níveis de bem-estar de implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem.” Laevers (juntamente com a sua equipa) “desenvolveu escalas quer para avaliação do bem-estar emocional quer para avaliação da implicação” (adaptadas aos diversos contextos) (Portugal & Laevers, 2018, p. 18).

O BEE e a I são indissociáveis e complementam-se: a presença de BEE liberta a criança para se envolver/implicar intensamente em atividades estimulantes enriquecedoras. São vários os autores que fundamentam esta tese, refutando ser ilusório abordá-los separadamente, visto que, juntamente com outros fatores, já mencionados, contribuem para um desenvolvimento promissor das aprendizagens das crianças. Em vista disso, é viável reafirmar “que, juntos, são os responsáveis máximos pelo bom e significativo desenvolvimento da criança.” (Justo, 2016, p. 9)



Figura 2 - Esquema de relação da abordagem experiencial

#### 1.1.1.1. Bem-estar emocional

São diversos os autores que definem o conceito de bem-estar emocional (BEE); no entanto, as várias definições remetem-nos para o mesmo sentido, isto é, considerar este como um conjunto que incorpora necessidades emocionais e sentimentos que levam a que as pessoas se sintam confiantes, satisfeitas, prazerosas e cómodas. Apresentam-se algumas definições de BEE que se complementam.

Para Portugal e Laevers (2010), citando Laevers (1997, 2005b),

**Bem-estar emocional** [é] um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia (p. 20).

Segundo Santos (1998),

O bem-estar emocional diz respeito ao sentimento de sentir-se em casa (a criança), ser ela própria, manter-se em contacto consigo própria, e ter as suas necessidades emocionais (atenção, reconhecimento, competência) satisfeitas; a implicação, diz respeito a um estado especial caracterizado por concentração, experiência intensa, motivação intrínseca, um fluxo de energia e um alto nível de satisfação conectados com a satisfação plena do ímpeto exploratório (p. 77).

Por fim, de acordo com Gavia (2013),

Entende-se por bem-estar emocional, o equilíbrio entre as emoções, os sentimentos e os desejos. O bem-estar emocional está relacionado diretamente com a saúde mental e física, e com o conceito de identidade entendida como um conjunto de características físicas, mentais e psicológicas que vão se desenvolvendo ao longo da vida e que configuram nossa personalidade.

Estas concepções, como outras, contribuem para que cada pessoa, neste contexto de educação de infância, tenha uma percepção mais realista das necessidades da criança. É crucial estas serem asseguradas para que ocorra desenvolvimento.

Aprofundando o já mencionado, é fundamental a satisfação das necessidades básicas, sendo que essas incidem, em particular e de acordo com o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), nas necessidades mais básicas (ações de sobrevivência); necessidade de afeto (relações, proximidades físicas); necessidade de segurança; necessidade de reconhecimento e de afirmação; necessidade de se sentir competente; necessidade de significados e de valores. Ao observar e analisar os comportamentos das

crianças, em contexto educativo, e ao refletir sobre os níveis de BEE, apercebemo-nos que a disposição e dinâmica do contexto influenciam esses níveis.

Para que seja possível averiguar o nível de BEE é fulcral ter em atenção os mais distintos indicadores, nomeadamente, abertura e recetividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria e ligação consigo próprio. Relativamente a abertura e recetividade, a criança está disposta a conhecer e explorar o contexto. Não é observável qualquer recetividade perante outras crianças e adultos. Quanto ao indicador da flexibilidade, a criança, assim que é confrontada com novas realidades, não mostra estar receosa e acaba por se relacionar de forma rápida e momentânea. O terceiro indicador, autoconfiança e autoestima, é perceptível quando a criança não demonstra ser insegura e instável e está consciencializada de que há determinadas coisas que ainda não é capaz de fazer. No que refere à assertividade, a criança mostra-se assertiva, e tenta manter uma posição direta em relação ao restante grupo. Contudo, gosta “de levar a sua ideia/opinião avante”.

Um outro indicador é a vitalidade, isto é, todos os movimentos, expressões e ações das crianças remetem para uma vivacidade visível. Paralelamente, a criança sabe identificar os momentos mais relaxantes e calmos após atividades mais dinâmicas. No indicador ‘alegria’, a criança evidencia prazer e felicidade e representa-o de forma distinta. Por fim, o sentido de ligação consigo próprio, que resume todos os indicadores que fazem parte do BEE: a criança conhece-se a si própria, sabe lidar com os sentimentos menos positivos transformando-os em aprendizagens. “A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 20).

Ao observar o grupo ou uma criança em particular, não é imprescindível ter em conta todos os indicadores descritos acima. Há diversas maneiras de as crianças manifestarem o seu BEE, representado em cinco níveis diferenciados embora em *continuum*.

O primeiro, também designado como nível muito baixo, é atribuído a crianças que choram compulsivamente, ficam extremamente apreensivas e evidenciam atitudes de medo; por vezes, entram em pânico. Além destes sinais, as necessidades e interesses das crianças estão comprometidos, e consequentemente não são recetivas, não têm confiança, não são alegres nem vitais. No nível dois, nível baixo, as crianças sentem-se incomodadas emocionalmente e, apesar de haver pontos positivos, estes são intercalados com outros negativos. É regular que estas estejam tensas, tristes e sem autoconfiança e, evidenciem ânimo apenas esporadicamente. É comum manifestarem



desagrado a efetuarem ações indelicadas e, como resultado “[...] áreas de ação da criança são afetadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto [...]” (Portugal & Laevers, 2018, p. 21). O terceiro nível é caracterizado por ser neutro, pois, em determinados momentos, a criança aparenta estar bem e eventualmente surge algum sinal contraditório. Este nível é também dado a crianças que estão a exprimir a sua alegria, assertividade e vitalidade, mas, têm fases em que expressam claramente preocupação.

Quando as expressam satisfação intensa, autêntica, é atribuído o nível 4, nível alto. Se, porventura, houver algum momento de desalento emocional não é muito evidente, a tranquilidade, autoconfiança e bem-estar prevalecem. Por último, o nível muito alto, associado a crianças que exteriorizam vitalidade, tranquilidade, são flexíveis, autoconfiantes e alegres. Estas estão muito bem consigo próprias e conseguem estabelecer relações e ligações saudáveis e proveitosas. Nestas, os momentos de insatisfação são praticamente nulos, e têm a capacidade, se surgirem, de os ultrapassar sem que as afete.

#### **1.1.1.2. Implicação**

“A implicação está na junção de uma vasta variedade de forças [...] A implicação é, em si mesma, reflexo de intensa vida mental [...] A implicação não está limitada a um só tipo de actividade.” (Santos, 1998, p. 78-79)

A implicação é um parâmetro de qualidade para contextos de educação de infância, à semelhança do bem-estar emocional. A utilização deste indicador é fundamental para que o adulto tenha a perceção de uma melhor organização educativa, para que seja possível inovar e atender às várias necessidades e interesses das crianças. É condicionado pela atitude experiencial do adulto/professor/educador, uma vez que este é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da(s) criança(s) e ainda, pelo contexto.

O processo de avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios [...] atitude experiencial. [...] Por isso, avaliar o grau de implicação é algo que requer muito

da parte do observador. É preciso ter totalmente em consideração a perspetiva da criança. Trata-se de um ato de empatia que tem em consideração todo o conjunto de significados construídos pelo sujeito a nível cognitivo, afetivo e motivacional.

(Portugal & Laevers, 2018, p. 26-27)

A implicação é qualificada por diferenciados indicadores, tais como a concentração: a criança está concentrada na atividade ou jogo que está a realizar. Para este indicador, em particular, o principal ponto de interesse para o adulto, é o olhar da criança. Ela emprega muita energia nas atividades onde está implicada, e manifesta-se através de expressões faciais e corporais. Também o faz através de expressões verbais com recurso a apreciações ou representações gráficas. Tudo isto é muito relevante para o indicador “expressão facial e postura”. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. “Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 28).

Complexidade e criatividade é perceptível quando as crianças estão implicadas em atividades com alguma complexidade, e acabam por colocar algumas preferências nessas mesmas atividades. A persistência faz alusão ao tempo que as crianças estão concentradas, resistindo a distrações, contudo este depende da idade das crianças em questão e do contexto. Quando alguma atividade ou jogo lhes desperta a atenção, elas implicam-se de forma minuciosa, estão atentas a particularidades e o resultado é prazeroso, dado que gostam do trabalho que desenvolveram.

De acordo com Santos, Portugal, Libório, Figueiredo, Abrantes, Silva e Góis,

O nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com a capacidade ou incapacidade da criança se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. [...] Os indicadores de implicação estão estruturados numa sala de suporte ao processo de observação e avaliação, em cinco níveis, sendo que o 1 corresponde a ausência de atividade (ausência de implicação), e 5 a atividade intensa e continuada (elevada implicação) [...] (2011, p.138-139).

Como os níveis de BEE, os de Implicação também são cinco, num *continuum* desde ‘muito baixo’ até ‘muito alto’. No primeiro, não há nenhum envolvimento por parte da criança na atividade e não se verifica envolvimento nem implicação nas atividades. No segundo nível, as crianças, apesar de realizarem as atividades, não estão efetivamente envolvidas, facilmente se distraem e conseqüentemente interrompem, constantemente, a realização das atividades. O nível três, médio, é destinado a crianças que, ainda que estejam a participar nas atividades, não estão mesmo envolvidas, isto é, não estão entusiasmadas nem se sentem estimuladas. Quando as crianças estão envolvidas e implicadas numa atividade, mas, por alguns momentos, não estão verdadeiramente concentradas, é atribuído o nível quatro. Por fim, o nível cinco é atribuído a crianças que “evidenciam elevada implicação nas atividades [...] expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p. 29).

O Quadro 1 apresenta a síntese desta informação, organizando em níveis os indicadores de BEE e I.

SÍNTESE	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem que ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem que ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso</li> </ul>
Sinais A criança:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feliz</li> <li>• Irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma (autoestima positiva)</li> <li>• Adapta-se a novas situações e desafios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está concentrada</li> <li>• Mantém-se bastante tempo na atividade</li> <li>• Está aberta a novos estímulos, motivada, interessada, mentalmente ativa</li> <li>• Parece funcionar no limite máximo das suas capacidades</li> </ul>
Observar	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mímica, postura e comportamento em diferentes situações               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão verbal</li> </ul> </li> <li>• Relações com as outras crianças               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com familiares</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) Em atividades de grupo/individuais Atividades com ou sem ajuda do educador Atividades dirigidas ou de livre opção</li> </ul>
Níveis A criança:	
Baixo	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca ou raramente se sente feliz</li> <li>• Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está intranquila ou tensa</li> <li>• É pouco aberta e espontânea</li> <li>• É vulnerável e pouco flexível</li> <li>• Tem falta de confiança em si mesma</li> </ul> </li> <li>• Nunca ou quase nunca se sente à vontade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca ou quase nunca está concentrada               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desliga ou distrai-se facilmente</li> </ul> </li> <li>• Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada</li> <li>• Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente</li> </ul> </li> <li>• Limita-se a utilizar as competências atuais</li> </ul>

Moderado ou Médio	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em geral não está feliz nem infeliz</li> <li>• De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa</li> <li>• Por vezes está intranquila ou tensa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por vezes é aberta e espontânea <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por vezes é vulnerável</li> <li>• Tem autoconfiança limitada</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A concentração é mediana</li> <li>• Por vezes custa-lhe prestar atenção</li> <li>• Não está verdadeiramente motivada ou interessada</li> <li>• Tem uma atividade mental pouco intensa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não desfruta inteiramente das atividades</li> </ul> </li> <li>• Não mobiliza completamente as competências</li> </ul>
Alto	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz</li> <li>• Desfruta bem do programa educativo em oferta</li> <li>• Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível <ul style="list-style-type: none"> <li>• É capaz de se defender</li> </ul> </li> <li>• Denota confiança em si mesma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas vezes denota concentração</li> <li>• Não se distrai facilmente e persiste na atividade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas vezes está motivada e interessada</li> </ul> </li> <li>• É mentalmente ativa, com intensidade</li> <li>• Desfruta plenamente das atividades de explorações</li> <li>• Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades</li> </ul>

Quadro 1 - Quadro síntese do bem-estar emocional e implicação (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora, p.15)

### 1.1.2. Sistema de acompanhamento de crianças

O sistema de acompanhamento de crianças (SAC) é um instrumento de monitorização da Prática Pedagógica (PP), originalmente criado no contexto da abordagem experiencial em Educação de Infância (Laevers, Vandenbuwwche, Kog, & Depondt, 1997) e mais tarde, adaptado à realidade portuguesa no mesmo domínio da Educação, em articulação com as nacionais *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (DEB-ME, 1997; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Propõe-se apoiar os educadores e profissionais de educação, devendo estes

(...) encará-lo como um instrumento ao serviço da uniformização de práticas rotineiras e aliviadas da carga problemática e complexa, que inevitavelmente está presente em todas as atuações no campo da educação. (...) um recurso que poderá apoiá-los na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas (...) a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos. (Portugal & Laevers, 2010, p. 7)

O SAC foi criado com o objetivo de auxiliar o educador nas intervenções educativas e potencializar um ciclo de práticas de observação, avaliação, reflexão e intervenção, promotoras da aprendizagem da criança, perspetivada como um *continuum*. Reforçando esta ideia, Portugal afirma que o SAC “permite a dinamização de um ciclo de observação, avaliação, reflexão” (Portugal, 2009, p. 19), centrado no processo de aprendizagem da criança, monitorizado através das variáveis bem-estar emocional e implicação, e gerido segundo as dimensões contextuais ‘oferta educativa’, ‘organização’, ‘clima de grupo’, ‘livre iniciativa’ e ‘estilo do adulto/educador’.

A sua utilização permite, pois, ao educador e/ou professor, perceber o funcionamento do grupo, identificar quais as crianças que não estão a ter as suas necessidades emocionais e/ou de desenvolvimento respondidas, exigindo que o adulto melhore a qualidade das suas práticas. Assim,

O SAC orienta o educador no delineamento de um trajeto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer

para o grupo em geral, quer para as crianças em particular, e conduz à avaliação dos resultados das ações ou iniciativas desenvolvidas (em termos de implicação, bem-estar e desenvolvimento) (Portugal & Leavers, 2010, p. 74).

Trata-se de um instrumento crucial na vida das crianças e dos próprios educadores e professores, sendo também fundamental ao longo da sua formação inicial, i.e., da Prática Pedagógica, uma vez que

as alunas são incentivadas a pensar sobre os fatores que, no jardim-de-infância, contribuem para o bem-estar e implicação das crianças (por exemplo, considerando a qualidade da oferta educativa, o clima do grupo, o espaço para a iniciativa, a organização da rotina diária, o estilo do adulto, mais ou menos caracterizado por sensibilidade, estimulação e promoção da autonomia) e que competências desenvolvem as crianças com quem interagem (sociais e emocionais, motoras, expressão, linguagem e comunicação, raciocínio e compreensão, autonomia ou auto-organização) (Portugal, 2009, p.19).

O uso deste apoia o modo como o profissional de educação vê o grupo, oferecendo oportunidades de perceção dos indicadores de bem-estar emocional e de implicação, permitindo que se consciencialize as crianças que revelam níveis de BEE e I médios ou baixos (por isso carecendo de atenção especial) e ajudando a criar e explorar atividades e/ou projetos que conduzam ao aumento desses níveis.

O SAC está dividido em cinco partes: as duas primeiras encontram-se direccionadas ao desenvolvimento de práticas experienciais, sublinhando a sua dimensão inclusiva. São esclarecidos conceitos fundamentais, como o bem-estar emocional e a implicação, bem como os respetivos indicadores e níveis. A terceira parte aborda o desenvolvimento pessoal e social da criança, enquadrada na finalidade da educação pré-escolar, especificando os respetivos indicadores e atitudes; o comportamento do grupo; e as aquisições nos domínios essenciais. A quarta parte apresenta propostas de intervenção educativa e as “fichas do SAC”, que ajudam a estruturar os ciclos do SAC:

Cada ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação comporta três fases, documentadas em fichas respectivas, segundo dois percursos, um direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral ('g') e outro direcionado a crianças individuais ('i').

Fase 1: avaliação (**Fichas 1g e 1i**)

Fase 2: análise e reflexão (**Fichas 2g e 2i**)

Fase 3: definição de objetivos e de iniciativas (**Fichas 3g e 3i**) (Portugal & Laevers, 2010, p.74)

Uma vez concluídas as três fases, inicia-se um novo ciclo a partir de uma nova sequência de avaliação, análise e reflexão, envolvendo uma análise detalhada do contexto e individual das crianças, com a finalidade de estruturação de novos objetivos e estratégias.

De forma sintetizada, em cada ano letivo, o primeiro ciclo deverá ocorrer entre setembro e outubro. A primeira fase inclui a caracterização geral do contexto, bem como a avaliação geral do grupo (Ficha de Caracterização Geral + 1g); posteriormente, a fase 2 compreende, em simultâneo, a análise geral do grupo e do contexto (Ficha 2g), bem como a caracterização e análise/avaliação individualizada (Fichas 2i + 1i). Por fim, a terceira fase prevê uma redefinição dos objetivos e iniciativas gerais (Ficha 3g), como individuais (Ficha 3i). O período que determina o segundo ciclo deve ocorrer entre dezembro e janeiro, com recurso às mesmas fichas, já o terceiro ciclo concretiza-se entre março e abril. Por último, a fase final ocorre entre junho e julho, com o preenchimento das fichas de Avaliação Geral do Grupo (Ficha 1g) e a Avaliação Desenvolvidamental Individualizada (Ficha 1i) (Portugal & Laevers, 2010).



## 1.2. Aprendizagem cooperativa

“(...) o todo é maior do que a soma das partes individuais (...)”  
(Lopes & Silva, 2009, p. 4)

Tendo por base os enriquecedores estudos de Vygotsky, é possível afirmar que a criança se desenvolve por completo, estando condicionada pela aprendizagem que ocorre quando interage com o meio a que pertence. “(...) Esta surge através da participação da criança em atividades onde existam interações com familiares, amigos, vizinhos e professores” (Portugal, 2009, p. 23). Deste modo, a aprendizagem é realizada através da cooperação, que por sua vez, resulta do modo como se envolvem, com finalidade de atingir algo em comum. (cf. Baço, 2013). Assim,

Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir as metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos [...] Os alunos cooperam porque percebem as vantagens de compartilhar o que sabem e intuitivamente adotam uma visão social do processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2009, pp. 3-4).

Os mesmos autores definem aprendizagem cooperativa como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.” (p.4) Na mesma linha, trabalhar em grupo implica muito mais do que uma divisão das crianças em pequenos grupos. É necessário atender a determinadas características/princípios e, ter presente algumas perspectivas, que são fundamentais para a realização do mesmo.

Neste seguimento torna-se fulcral dar a conhecer os benefícios e vantagens deste método de trabalho e aprendizagem. Reforçando o que anteriormente foi mencionado, durante as mais distintas interações com a sociedade a que pertencem, as crianças partilham, aprendem e ensinam em simultâneo. De acordo com Baço (2013), citando Bessa e Fontaine (2002) esta aprendizagem é definida “pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos por forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (p.23).

### 1.2.1. Princípios

Vários são os docentes que afirmam implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula, porém realizar trabalhos em grupo não significa que os alunos estejam a cooperar entre si. Em determinadas situações apenas estão reunidas para que as crianças consigam “resolver problemas”.

Para Lopes e Silva (2009, p.15) a cooperação não é:

- Pôr os alunos sentados à volta de uma mesa, a falarem uns com os outros enquanto fazem os seus trabalhos individuais;
- Pôr os alunos a fazer uma tarefa individualmente com instruções para que os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados;
- Atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome. A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa.

Baço (2013), baseado em diversos autores, aborda alguns princípios que considera fundamentais para uma aprendizagem cooperativa, sendo eles “a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação estimuladora, a existências de competências sociais e o processo de grupo ou de avaliação do grupo” (p.24).

A interdependência positiva é caracterizada pela relação que as crianças estabelecem entre si, e neste sentido acabam por se ajudar e apoiar mutuamente. Segundo o mesmo autor, este princípio “é o centro da aprendizagem cooperativa”, as crianças começam a compreender que é benéfico trabalhar em grupo e o que o mesmo exige. Ao trabalharem em conjunto, tiram o máximo partido da oportunidade, e como proferiu uma das crianças do contexto de Prática Pedagógica (criança B), “É importante trabalhar em grupo. Estamos todos juntos, temos que nos respeitar, ouvir os outros, todos os meninos decidem e aprendemos”.

Para falarmos de interdependência positiva, as crianças têm de estar cientes de que só há sucesso individualizado se houver cooperação. Contrariamente a esta, verifica-se que há

interdependência negativa sempre que um feito de uma criança interpõe o da outra. É possível depararmos ainda com independência, ou seja, as crianças não se coadjuvam nem interferem com as restantes. Importa sublinhar a necessidade de desenvolverem

uma identidade única como indivíduos, uma identidade social [...] e uma identidade superior [...] Ao mesmo tempo, precisam de compreender a identidade social dos colegas e respeitá-los como colaboradores e amigos. [...] é a interdependência positiva que acentua a cultura comum que define os valores e a natureza da sociedade em que os alunos vivem (Lopes & Silva, 2009, p.17).

Um outro princípio reforça a importância do papel individualizado que cada criança desempenha dentro do próprio grupo de trabalho, existindo uma evidente condicionante com a responsabilidade do grupo. Posto isto, todos os encargos desempenhados por cada uma, e respetiva avaliação, determina e contribuem para o êxito e desfecho deste. Segundo Lopes e Silva (2009), “o grupo deve assumir a responsabilidade de alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum”. Esses objetivos devem ser coerentes e pragmáticos, para que conseguiram assimilar o desenvolvimento colaborativo e individual, revigorando cada constituinte.

A interação estimulante envolve uma proximidade e conexão entre as crianças, manifestando-se bem-estar emocional entre elas. Quando os professores estabelecem a “interdependência positiva, têm necessidade de maximizar a oportunidade dos alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender” (Lopes & Silva, 2009, p.18). Se porventura cada uma delas desempenhar o seu papel, cabe ao professor criar e propor atividades mais dinâmicas. Neste sentido, é perceptível para o adulto, com a introdução e utilização de diversas metodologias, perceber o trabalho que cada criança desenvolveu no grupo.

O quarto princípio apela ao ensinamento de competências sociais relevantes para a metodologia de trabalho a ser explorada e analisada, dado que as crianças só saberão cooperar, se lhes forem transmitidos valores e conhecimentos nesse sentido. Para que seja atingida a finalidade pretendida, é essencial que sejam transmitidos valores e

determinadas competências acima referidas. Estas podem incidir no respeito, amizade, comunicação e responsabilidade. Além disto,

“[é] também imprescindível motivar os alunos para usarem essas mesmas competências. [...] as competências sociais são também necessárias para interagir eficazmente com os colegas de outras culturas e grupos étnicos. [...] A falta de competências sociais é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos (Lopes & Silva, 2009, p.19).

O professor desempenha o papel de mediador aquando destas atividades, e tem que estar consciencializado de que deve ajudar, orientar e sugerir. Só assim poderá auxiliar da melhor forma as crianças e, como defende Sampaio da Nóvoa, é fundamental que viva constantemente “na procura, todos os dias, das respostas para os problemas das crianças e dos jovens. [...] interessa[-nos], sim, olhar para o que ainda falta fazer, sobretudo para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades” (2015, p. 1).

Independentemente de todos os princípios se complementarem, este último define/marca o desfecho do trabalho cooperativo que foi efetuado. É definido, também, pelo que é observado e realizado, que o professor e as crianças envolvidas atuam para compreenderem a dinâmica, as necessidades e dificuldades que é essencial aprimorarem. Contudo, interessa não esquecer do tempo que devem ter para reter o procedimento envolvente.

Seguindo a teoria de Lopes e Silva (2009),

este processo de avaliação permite 1) que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, 2) facilitar a aprendizagem das competências sociais, 3) assegurar que os membros recebam feedback pela sua participação e 4) lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação (p.19).

Temos de ter conhecimento do meio cooperativo e do que a este está associado, bem como, das características acima expostas. “Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma ação cooperativa eficaz” (p.20).

### 1.2.2. Tipos de grupos de aprendizagem

Na aprendizagem cooperativa existem três grupos distintos, que Johnson, Johnson e Holubec (1998), designaram como “formais”, “informais” e “de base”. “Os **grupos formais** de aprendizagem cooperativa funcionam durante um período de tempo (...) Nestes grupos, os alunos trabalham juntos para conseguir objetivos comuns” (Lopes & Silva, 2009, p. 21). Nestes prevalece a cooperação, entre as crianças/alunos, nas diversas tarefas que lhes foram propostas.

Contrariamente ao primeiro grupo mencionado, os informais, estão direcionados para um ensino mais diretivo e de curta duração. Com isto, ao professor é possível cativar a concentração dos alunos durante um curto espaço de tempo e assim, garantir que a aprendizagem é adquirida.

Já os grupos de base atuam a longa duração, são heterogêneos e têm como propósito promover a entajuda e o apoio, que cada elemento possa necessitar, para assegurar um bom aproveitamento. “Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas (...) e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social”. (Lopes & Silva, 2009, p. 22).

### 1.2.3. Vantagens e desvantagens

Como se tem vindo a referir, são diversos os benefícios associados ao trabalho e aprendizagem cooperativa. A interação com os restantes colegas propicia uma aprendizagem através da observação e reflexão; a interação é estimulada pelo conflito sociocognitivo; um alargamento de fontes de conhecimento e por fim, instruir e orientar os colegas possibilitando uma reorganização do aprendido (Baço, 2013).

Lopes e Silva (2009) mencionam uma tabela com mais de 50 benefícios estabelecidos por Panitz (1996) e por Palmer, Peters e Streetman (2003), sobre a temática a ser tratada. Estes encontram-se subdivididos em quatro benefícios distintos: sociais; psicológicos; académicos e no âmbito da avaliação.

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>➤ Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>➤ Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;</li> <li>➤ Cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>➤ Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>➤ Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>➤ Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>➤ Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>➤ Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>➤ Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>➤ As salas de aulas cooperativas podem ser usadas para modelas ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que os alunos utilizam equipas e grupos;</li> <li>➤ Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>➤ Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>➤ Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores, permitindo passar da aprendizagem centrada.</li> </ul>
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promove o aumento da autoestima;</li> <li>➤ Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>➤ Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>➤ A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>➤ A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>➤ Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>➤ Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</li> </ul>
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolve competências de pensamento de nível superior;</li> <li>➤ Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li> <li>➤ Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>➤ As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos;</li> <li>➤ Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>➤ Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</li> <li>➤ Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>➤ Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>➤ Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de</li> </ul>

	resolução de problemas pelos colegas;
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva;</li> <li>➤ Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>➤ Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>➤ Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>➤ Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>

Quadro 2 – Quadro dos benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009)

Baço (2013), citando Schaffer (1999), defende que “a cooperação é o elemento chave para que as crianças aceitem a visão uma da outra e tenham um progresso cognitivo” (p.29). Todavia, este progresso pode ser complexo devido a determinados comportamentos negativos, nomeadamente, confrontos, oposições e desacordos, que podem tomar proporções indesejáveis. Lopes e Silva alertam também para outras situações, como definições hierárquicas dentro do próprio grupo, dependências face a uma só criança/aluno, entre outros. Posto isto, “se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais da turma” (2009, p. 52).

### 1.3. Valores

Os valores são “princípios éticos com as quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e que empregam para julgar as condutas” (Ribeiro 2013, citando Sarabia, 1998, p.12). De acordo com o mesmo, é possível interpretar os valores como padrões, na qual o ser humano faz escolhas que condicionam as ações. Neste seguimento é notório que não existe uma definição única deste conceito.

A forma como os valores são perspectivados depende, “bastante, dos pressupostos metafísicos dos autores” (...) Se considerarmos a natureza dos valores como subjetiva, estaremos a entrar no campo do relativismo axiológico, aceitando, assim, todos os valores propostos. Se, por outro lado, considerarmos a natureza dos valores como objetiva, estamos, à partida, a assumir que existem valores que são absolutos (Moreira, 2016, p.6).

Soares (2013) refere que é necessário direcionar as crianças para o desenvolvimento da consciência, sendo essencial “maturidade cognitiva” (Soares 2013, citando Mussen, Conger, & Kagan, 1977). Este poderá direcioná-las a pactuarem com valores e padrões morais, quer os aceitem voluntariamente quer o façam por obrigação, ou seja, por se sentirem culpadas (cf. Soares, 2013).

Tendo em conta o que já foi referido, impõe-se a questão: Os valores estão permanentemente na educação? Segundo Moreira (2016), citando Valente (1989) e Sá (2008), “o ensino de valores não se pode evitar”, já que “[a questão dos valores] é transversal a múltiplos contextos, e realiza-se em todos os momentos” (p.8). Assim, prontamente, verifica-se que os valores são imprescindíveis a qualquer contexto.

A escola desempenha um papel fulcral em todos os domínios, nesta perspetiva as crianças têm a possibilidade de fortalecer e expandir a formação de atitudes e valores. Ribeiro (2013) citando Pradel e Daú (2009) afirma que “os alunos refletem aquilo que é construído socialmente (...) A escola está, portanto, no centro desse movimento de resgate de valores e atitudes adequadas ao desenvolvimento social, sobretudo quando ela é delegada essa responsabilidade, por parte da família e sociedade “ (p. 14).



Atualmente importa transmitir que educar com base em valores possibilita a formação de novas oportunidades educativas e sociais, consciencializando as crianças/alunos dos seus benefícios e responsabilidades.

Nesta ordem de ideias, é da incumbência do professor reconhecer que apenas deve clarificar, e nunca, “persuadi-los a aceitarem um conjunto preestabelecido de valores” (Moreira, 2016, citando Valente, 1989, p. 12), uma vez que estes não são universais (p.12).

Difícilmente, o educador/professor, consegue não abordar as questões direcionadas para os valores, pois

na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores.

Por outras palavras, admitindo que essa não seja uma função da escola, esta acabará sempre por ensinar valores (por tudo aquilo que defende, que proíbe, entre outros aspetos). O professor na sala de aula ensinará sempre valores, ainda que o faça, por vezes, de forma inconsciente. Deste modo, a educação para os valores apesar de não integrar o currículo formal, fará sempre parte do currículo oculto (Marchand, s/d, citado por Moreira, 2016, p. 8-9).

Contrariamente ao que alguns autores defendem, Kohlberg afirma que o professor tem um papel de destaque na construção dos valores das crianças e alunos. Porém, presume-se que este apenas faculte utensílios necessários para esta construção e posterior reflexão, sem exteriorizar concepções e ideais pessoais. (cf. Moreira, 2016)

Sintetizando, é visível que os valores são extremamente primordiais na vida de qualquer ser humano, ainda que de modo implícito. “Se os valores são inerentes ao ser humano devem então estar também eles presentes na educação.” (Moreira, 2016, p.21) Assim, todos aqueles que estão envolvidos da criança participam na construção dos seus valores, e esta é enriquecida no envolvimento com outras através da partilha e da cooperação.

## Capítulo 2 – Metodologia

Este capítulo destina-se à componente metodológica. Citando Coutinho (2014), “o capítulo *Metodologia* destina-se a dar informação sobre procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados, e relatar a maneira como os dados foram recolhidos” (p. 254). Partindo desta afirmação, ao longo deste, estará descrito como foi o desenvolvimento e procedimento de todo o método de implementação, do conjunto de atividades criadas e propostas. É possível encontrar uma breve caracterização do tipo de investigação definido, referências aos participantes, e apreciações globais de todo o procedimento.

## 2. Metodologia

“Metodologia”, “métodos” e mesmo técnicas são termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca de conhecimento [...] a “metodologia” tem sempre um sentido mais amplo que o “método”, porque questiona o que está por trás, os fundamentos dos métodos, as filosofias que lhe estão subjacentes e que, [...] influem sempre as escolhas que faz o investigador” (Coutinho, 2014, p.24-25).

Terminada a componente teórica, entramos no item metodológico. Aquando do início do desenvolvimento do projeto de intervenção, foi estipulado que seria uma investigação/intervenção de índole qualitativa. Após a leitura de várias definições é possível sintetizar afirmando que este tipo de investigação tem como objetivo orientar o educador na resolução de problemas e a encontrar qualidade educativa.

### 2.1. Questão de investigação e objetivos do projeto

Estabelecendo como objetivo geral, a promoção da aprendizagem cooperativa na construção do sentido de cidadania e desenvolvimento da criança, à luz da abordagem experiencial. Este projeto foi pensado e planeado como o intuito de dar resposta à seguinte questão: “De que modo é possível estimular a aprendizagem cooperativa contribuindo na formação do cidadão pré-escolar, atendendo à abordagem experiencial e as dimensões subjacentes?”

Face à questão referida foram definidos objetivos precisos:

- Expandir os níveis de implicação e bem-estar emocional nas crianças nas crianças;
- Promover a aprendizagem e trabalho cooperativo;
- Promover a consciência das crianças sobre a importância da cooperação durante o dia-a-dia no II.

## 2.2. Investigação/intervenção de carácter qualitativo

Nesta fase fomos-nos sustentando pelos ciclos contínuos, esquematizado na figura 3, já referidos diversas vezes, uma vez que “orienta[m] o educador no delineamento de um trajeto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa” (p. 92) nas ações individuais e coletivas.

Este processo foi iniciado com o período de observação e caracterização do contexto e do grupo, seguidamente uma análise e reflexão em torno do contexto e do grupo. Nesta continuidade advém a definição de objetivos “quer para o contexto educativo e grupo de crianças em geral, quer para algumas crianças em particular” (Portugal, & Laevers, 2010, 2018, p.92).

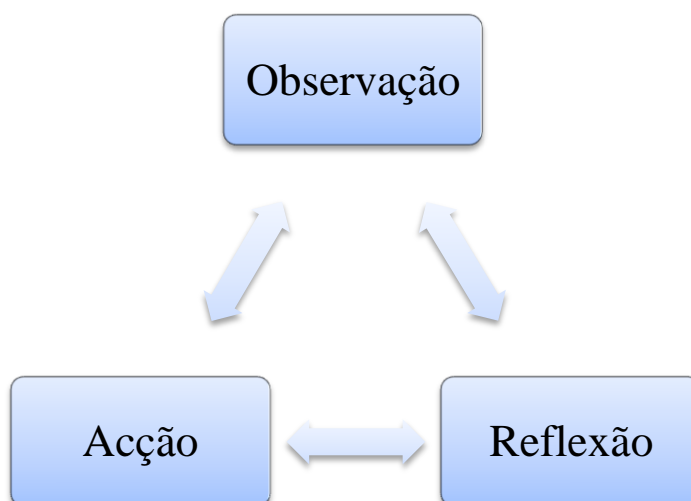


Figura 3 – Esquema síntese dos ciclos contínuos referidos no SAC (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.92).

À semelhança de diversos conceitos, para investigação qualitativa, também é complexo encontrar uma definição universal e precisa. Coutinho (2014) interpreta a perspetiva qualitativa a dois níveis: conceptual e metodológico. Relativamente ao conceptual, segundo o mesmo autor, o essencial passa por “investigar *ideias*, descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p. 28). Quanto ao nível metodológico, o mesmo autor baseia-se no método indutivo, e citando Pacheco (1993), sustenta afirmando que “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação [...] adotando a postura

de quem “... tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (p.28). Por outras palavras, a metodologia selecionada passa pela recolha de dados, sendo que esta pode ser feita de múltiplas formas, numa próxima fase são impostas questões/hipóteses.

Nesta continuidade, todos os dados são analisados e averiguados para que na etapa seguinte se inicie uma procura de princípios e por fim, a construção, na íntegra, da mesma. “Assim, a teoria surge *à posteriori* dos factos e a partir da análise de dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas conceções prévias dos investigadores que estatisticamente as comprovaria e generalizaria” (Miles & Huberman, 1994, citado por Coutinho, 2014, p. 29).

Primeiramente observamos o contexto e de seguida caracterizamo-lo, bem como a comunidade envolvente, a família e, ainda, fazemos uma abordagem ao Projeto Curricular do mesmo. Posteriormente, prosseguimos para a “Observação e caracterização do grupo (fase 1)”, com o preenchimento de uma tabela disponível para esse efeito no SAC. Nesta, registámos os níveis de Implicação e BEE de cada criança, e ainda algumas anotações pertinentes.

Numa fase posterior, avançamos para a fase 2, de análise e reflexão, quer do grupo e contexto quer individuais. Nesta etapa, detalhamos o que mais nos agradava e nos preocupava referente à análise do grupo, destacando de forma positiva a liberdade das crianças e a participação e cooperação dos pais no meio envolvente. Referentemente ao contexto foi subdividido em oferta educativa onde destacamos a variedade nos recursos e a amplitude do espaço exterior, e de forma menos positiva o pouco espaço dentro das salas. Do espaço para iniciativa realçamos a promoção à abordagem das áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo e Tecnologias da Informação e Comunicação. Um outro tópico diz respeito à organização onde enaltecemos a forma como a sala está dividida, apesar do escasso espaço que tem. Do ponto de vista de grupo salientamos o agradável ambiente, interação e integração entre as crianças, contudo nas atividades de grupo não conseguiam manter um ambiente tranquilo e ouvir as opiniões das restantes. Por fim, do item estilo do adulto prezamos a atitude serena, a importância que transmite do quão essencial é brincar de forma livre e autónoma valorizando, sempre, os interesses da criança. Seguidamente recolhemos opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância, na qual as respostas centraram-se em demonstrar as preferências pelos distintos espaços

incorporados na sala. Como pontos negativos, de forma geral, referenciaram as vezes que não podem usufruir do espaço exterior devido ao clima atmosférico.

No final, indicamos algumas das características da comunidade e referenciamos o envolvimento da família, pois esta demonstrou ser bastante participativa e aderem as múltiplas atividades/projetos, como por exemplo “A Serpente Papa-Léguas: Jogo da Mobilidade” e, sempre que necessários, materiais para algum recurso os pais disponibilizam-se na recolha e construção dos mesmos.

## 2.2. Caracterização dos contextos

Ao longo deste segundo ano de mestrado intervim em dois contextos diferentes. No primeiro período de estágio fiquei colocada num centro escolar, numa sala do 2º ano (1) e no segundo período numa sala de pré-escolar (2). Ambos ficam localizados na zona centro de Portugal Continental.

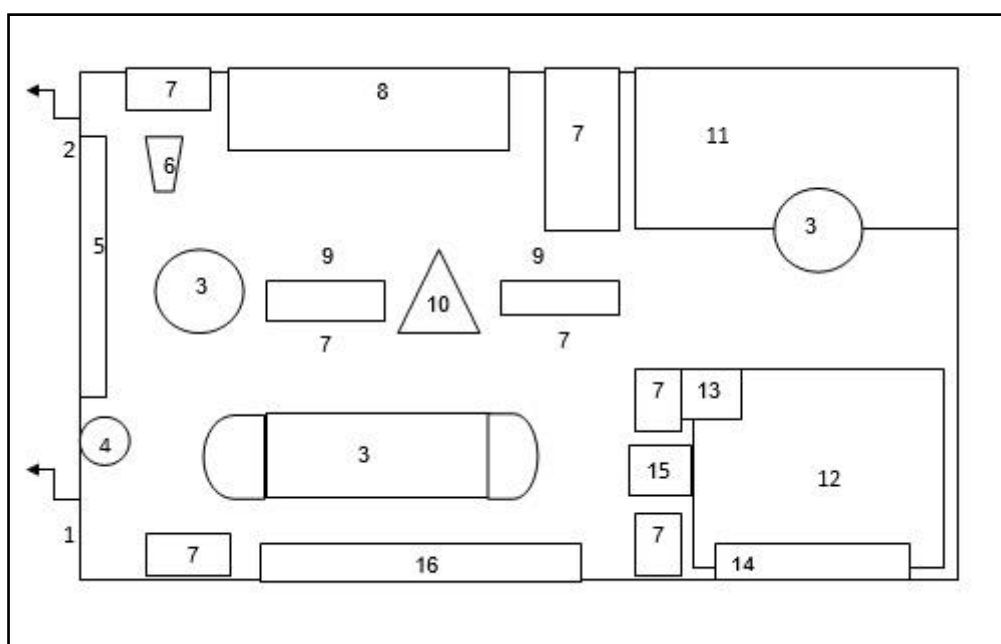
A escola 1 está junto com salas de pré-escolar. Tem uma grande dimensão, com um espaço ao ar livre propício às brincadeiras dos alunos, tem um campo de futebol e um baloiço, uma horta, um polivalente, uma biblioteca, salas de apoio ao estudo para crianças que revelem dificuldades, salas de multideficiência e diversas salas de aula. Estas últimas dispõem de computadores, quadros brancos e projetores. Além das atividades propostas pelo agrupamento a escola promove a participação em múltiplos projetos. A turma era constituída por vinte e seis alunos, catorze meninos e doze meninas, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Na mesma havia duas crianças com necessidades educativas especiais, que estavam na unidade de multideficiência, porém iam acompanhando, a turma, em algumas atividades.

O pré-escolar 2 também estava localizado junto ao edifício do primeiro ciclo. Do agrupamento onde este está incluído também fazem parte uma escola secundária; uma escola básica (2.º e 3.º Ciclos); um centro educativo (pré-escolar e Escola do 1.º ciclo) e, quatro centros escolares que incluem pré-escolar e Escola do 1.º ciclo.

O JI 2 continha duas salas, A e B, acolhendo 50 crianças na totalidade (25 crianças em cada sala), e sete adultos (educadoras, auxiliares e animadoras). Este edifício tem duas salas de atividades e respetivas casas de banho para as crianças de cada sala, um escritório, uma cozinha, uma sala de refeições e lazer, uma casa de banho para os adultos e um espaço exterior partilhado com as crianças do 1º ciclo. Este espaço é bastante amplo, mas muito restrito a nível de recursos e materiais para as crianças brincarem bem como, a falta de um espaço coberto para brincarem em dias chuvosos. (Anexo 1)

O jardim funciona das 08h00min às 19h00min, sendo o tempo letivo das 09h00min às 12h30min e das 14h00min às 15h30min. Após o horário letivo, as crianças podem usufruir da componente de apoio à família. Esta inclui almoço e prolongamento a partir das 15h30min. Caso as crianças sejam inscritas usufruem de diversas atividades, à segunda-feira têm aula de inglês; à terça-feira aula de educação moral religiosa e católica; à quarta-feira aula de zumba; e à quinta-feira o projeto intitulado “Música Amiga”.

O grupo que usufruía da sala A, onde nos encontrávamos, era constituído por 15 meninas e 10 meninos. Era heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e seis anos. Foi um grupo grande, revelaram ter personalidades muito distintas, onde era visível a capacidade de autonomia, implicação e gestão, das crianças, nas mais diversas atividades. A sala estava dividida em distintas áreas: área das expressões plásticas, área da casinha, área das construções, área da tecnologia, área da expressão dramática e a área da manta. Existe também uma pequena biblioteca e duas estantes com jogos didáticos. Na sala existiam alguns armários que serviam para arrumações, para guardar material escolar e os respetivos dossiês das crianças. Ao longo desta, e do corredor, eram visíveis vários trabalhos realizados pelas crianças e cartazes informativos (Anexo 2).



1 – Porta de entrada da sala; 2 – Porta de acesso ao espaço exterior; 3 – Mesas; 4 – Lavatório; 5 – Móvel com arrumações mais um lavatório; 6 – Cavalete; 7 – Móveis para arrumação de diferentes materiais (jogos didáticos, material escolar, trabalhos realizados pelas crianças); 8 – Área da casinha; 9 – Biblioteca; 10 – Tenda; 11 – Área de construções; 12 – Área da manta; 13 – Área da tecnologia; 14 – Quadro branco; 15 – Área da expressão dramática; 16 – Placar de cortiça.

Figura 4 - Planta da sala e respetiva legenda.



Sublinho que a criança W entrou em novembro e tinha nacionalidade venezuelana; a L era russa e apresentava um atraso no desenvolvimento da linguagem. Tinha apoio especializado para tal, no JI, e além deste, tinha apoio de intervenção precoce na infância (IPI), num Centro Hospitalar da zona. A O tinha diagnóstico de epilepsia e recebia apoio de IPI. Por fim, a T, bem como a respetiva família, estava sinalizada à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da localidade, bem como aos serviços sociais da Junta de Freguesia.

A experiência e realidade do primeiro contexto foram cruciais para o desenvolvimento do projeto nesta temática, onde prevaleceu todas as aprendizagens proferidas no enquadramento do SAC e em torno dos valores. De entre todas as aprendizagens realizadas, escolhemos estas que consideramos melhor ilustrarem todo o trabalho desenvolvido.

Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (Fase 1)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A			X							X			Pais em fase de divórcio.
B				X						X			
C				X						X			
D				X						X			
E				X						X			
F				X						X			Frequenta a terapia da fala.
G			X						X				Tem dificuldades em comunicar com as restantes crianças.
H				X						X			
I				X						X			
J			X						X				
K			X							X			
L						X						X	Russa, problemas de linguagem e suspeita de autismo. É acompanhada pela Intervenção Precoce.
M			X						X				
N				X						X			
O			X						X				Epilepsia e tem vários momentos de apatia e lentidão.
P				X						X			
Q			X							X			Alterações significativas com comportamento devido ao nascimento do

													irmão.
R				X						X			
S				X						X			
T			X							X			Família sinalizada na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.
U				X						X			
V			X							X			
W			X							X			Venezuelano e apresenta dificuldades na fala.
X			X							X			
Y						X						X	Apenas chegou no dia 6 de março.

Quadro 3 – Ficha de observação e caracterização do grupo (fase 1). (fonte: Portugal, G., & Laevers, F., 2010, 2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora, p.162)

No quadro seguinte é possível visualizar a idade das crianças, na qual será enriquecedor para compreender melhor alguns dos resultados.

Criança	Idade
A	6
B	5
C	5
D	5
E	5
F	5
G	4
H	5
I	5
J	5
K	4
L	4
M	4
N	4
O	5
P	4
Q	4
R	4
S	3
T	4
U	3
V	3
W	3
X	4
Y	3

Quadro 4 - Idades das crianças

### 2.3. Atividades realizadas

As atividades surgiram de um diálogo no qual foi permitido, a todas as crianças, darem a sua opinião e contribuir com ideias para a preparação e execução das mesmas. Pois como está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

[o] desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. (...) O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como **sujeito e agente** do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (...) [Bem como] o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado (ME-DGE, 2016, p.9)

Ainda que sejam descritas de forma mais pormenorizada a seguir, no Quadro 4 é possível visualizar uma síntese das atividades escolhidas.

Sessão	Nome da atividade	Aprendizagens a promover
1	As coelhinhas que não sabiam respeitar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</li> <li>• Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</li> <li>• Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>• Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>• Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros;</li> </ul>
2	O lobo que se achava o maior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;</li> <li>• Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</li> <li>• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>• Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunica-las.</li> </ul>
3	Ubuntu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;</li> <li>• Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</li> <li>• Fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</li> <li>• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas diferentes etapas: questionar,</li> </ul>

		colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunica-las.
4	Jogos matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</li> <li>• Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</li> <li>• Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;</li> <li>• Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</li> <li>• Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;</li> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> <li>• Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;</li> <li>• Sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas;</li> <li>• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunica-las.</li> </ul>

Quadro 5 - Quadro síntese das sessões

### 2.3.1. Sessão 1 - “As coelhinhas que não sabiam respeitar”

Esta sessão foi planeada com o intuito de enaltecer e dar enfoque a um valor crucial na vida de qualquer indivíduo. Com a leitura desta história, pretendíamos mostrar que o respeito abrange várias dimensões e contribuir para consciencializar as crianças de que este está na base das relações interpessoais, sendo necessário para conviver em qualquer sociedade. Para além disto, proporcionar oportunidade de compreenderem que não é correto submeter ninguém a juízos de valor, e que cada um tem o direito de fazer escolhas, tomar decisões, isto é, à sua individualidade.

Esta sessão foi dividida em três partes: pré-leitura, leitura e pós- leitura.

- ❖ Pré-leitura: reunimos as crianças na manta, em meio círculo, de forma a terem uma boa visibilidade para nós. Seguidamente, questionámo-las sobre aquilo que consideravam ser o tema da história, com base na leitura do título. De seguida, questionámo-las sobre o que significava ‘respeito’.
- ❖ Leitura: O adulto leu a história em voz alta para que todas ouvissem. Esta história não tinha ilustrações. (Anexo 3)
- ❖ Pós-leitura: Nesta fase foram colocadas as seguintes questões: “Gostaram da história?”; “Quem eram as personagens?”; “Onde é que elas viviam?”; “O que é que as coelhinhas faziam de errado?” e “O que aprenderam com a história?”. Foi proposta a elaboração de um cartaz sobre a temática a ser trabalhada, em grande grupo (Anexo 4). As crianças tinham ao dispor várias imagens representando distintas ações, umas corretas e outras incorretas, sendo-lhes pedido que identificassem o que consideravam ser o correto, colocando essa escolha em determinado lugar.

Para a realização desta atividade, foi necessário: história “As coelhinhas que sabiam respeitar”; cartolina; cola; imagens e letras que constituíam a palavra ‘respeito’, impressas.



<b>Crianças</b>	<b>Nível geral de bem-estar</b>						<b>Nível geral de implicação</b>						<b>Comentários</b>
<b>Nomes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>?</b>	
A					X						X		
B					X						X		
C					X						X		
D					X						X		
E					X						X		
F					X						X		
G			X						X				
H					X						X		
I					X						X		
J					X						X		
K				X						X			
L						X						X	Não esteve presente.
M						X						X	Não esteve presente.
N				X						X			
O				X						X			
P					X						X		
Q			X						X				
R				X						X			
S			X						X				
T						X						X	Não esteve presente.
U			X						X				
V			X						X				
W						X						X	Não esteve presente.
X			X						X				
Y			X						X				

Quadro 6 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.162).

### 2.3.2. Sessão 2 – “O lobo que se achava o maior”

Nesta sessão centramo-nos no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Educação Física. Todas as atividades propostas foram alicerçadas ao livro “O lobo que se achava o maior”, da escritora Orianne Lallemond e ilustradora Éléonore Thuillier. À semelhança da sessão anterior, também esta foi subdividida em três fases diferenciadas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

- ❖ Pré-leitura – Para dar início a esta atividade foi pedido a todas as crianças que se sentassem na manta, em meio círculo, de forma confortável e teriam que ter em conta boa visibilidade para o adulto. Coloquei o livro (capa virada para as crianças) de forma central e perguntei: “Olhando para a capa deste livro (mostrando o livro), de que é que acham que ele fala?” “O que vêm aqui?”; “O título é “O lobo que se achava o maior acham que fala do tamanho de um lobo?”. Neste seguimento estimei o diálogo consoante as ideias e opiniões das crianças (Anexo 5).
  - ❖ Leitura – A leitura foi realizada pelo adulto, onde o livro estava voltado para as crianças, de modo a acompanharem a leitura e a visualizar as ilustrações. Tivemos o cuidado de sermos expressivas, fazer as entoações e imitar as diversas personagens presentes na história.
  - ❖ Pós-leitura: Esta foi subdividida em duas atividades distintas. Numa primeira fase foram colocadas algumas questões às crianças: “Gostaram da história?”; “O que acham do nosso lobo?”; “O nosso lobo agiu bem durante as provas do concurso?”; “Porquê?”; “Lembram-se de falarmos sobre os valores? Como a amizade, o respeito pelos outros, acham que este lobo sabe o que são valores e que os devemos seguir?”. Para elaborar o reconto da história recorri a imagens impressas do livro, na qual entreguei uma a cada criança. (Anexo 6)
- Posteriormente, dividimos as crianças em pequenos grupos, recorrendo ao método do reбуçado para a constituição dos mesmos. Por outras palavras, num saco estavam disponíveis reбуçados com três sabores diferentes (o número dos sabores foi escolhido consoante o número de grupos pretendidos). Cada criança tirou o respetivo reбуçado ficando a saber o grupo que iria integrar, e fui fazendo o respetivo registo. Foi pedido a cada grupo que organizasse uma prova física similar àquelas descritas no livro, ainda mencionei algumas sugestões. (Anexo 7)
- Salientei que todos os materiais e recursos da sala podiam ser utilizados assim

como alguns que levei como, jornais, fita-cola, cesto, etc. Destaco que os grupos foram acompanhados e orientados pelos adultos e quem não quisesse participar poderia brincar de forma livre, na sala. De seguida, por consentimento da educadora, as crianças realizaram uma das provas. (Anexo 8)

Para a realização desta atividade foi necessário: livro “O lobo que se achava o maior”; ilustrações; rebuçados; papel; caneta; jornais; fita-cola; cesto.

<b>Crianças</b>	<b>Nível geral de bem-estar</b>						<b>Nível geral de implicação</b>						<b>Comentários</b>
<b>Nomes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>?</b>	
A					X						X		
B					X						X		
C					X						X		
D					X						X		
E					X						X		
F					X						X		
G				X					X				
H					X						X		
I				X							X		
J					X						X		
K				X					X				
L			X					X					
M				X					X				
N					X					X			
O				X						X			
P				X						X			
Q				X					X				
R				X						X			
S				X						X			
T				X					X				
U				X						X			
V				X								X	
W				X								X	
X				X					X				
Y				X								X	

Quadro 7 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.162).

### 2.3.3. Sessão 3 - “Ubuntu”

Aquando da planificação desta sessão pretendíamos envolver o meio internacional na mesma, assim após uma pesquisa optámos por dar a conhecer uma lenda africana. Ubuntu conta uma história africana sobre a cooperação, onde um antropólogo que visitou um país africano e quis conhecer a cultura e perceber quais eram os valores essenciais daquele povo. Porém, no surgimento da visita teve uma ideia para uma brincadeira e percebeu o quão fulcral é o cooperativismo para aquelas crianças. Ubuntu é uma filosofia de vida que se baseia nos princípios da lealdade, humildade, empatia e o respeito.

As crianças estavam sentadas na manta e procedi à leitura da lenda, quando terminei coloquei as seguintes questões “O que é que acharam do texto?”; “O que é que vocês fariam?”; “Conseguiram encontrar algum valor?” (Anexo 9). Estas foram introdutórias para um diálogo que deu fruto a um pequeno cartaz que ficou anexado na porta, entrada da sala. (Anexo 10) Neste seguimento dei a conhecer diversos mapas mentais e propôs a criação de um, com base nos valores que tinham vindo a trabalhar e abordar, friso que a construção deste foi progressiva. Após mostrar os mapas mentais, sugeri a utilização de alguns materiais e estratégias como cartolinas, cartões, papel de cenário, escrita ideográfica entre outras. (Anexo 11)

Para a realização desta atividade foi necessário: lenda “Ubuntu”; papel; caneta; cartolinas; cartões; papel de cenário; marcadores.

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A				X							X		
B						X						X	Não esteve presente.
C					X						X		
D					X						X		
E					X						X		
F					X						X		
G				X						X			

H					X					X			
I				X							X		
J				X					X				
K				X						X			
L						X						X	Não esteve presente.
M				X						X			
N				X						X			
O			X						X				
P				X						X			
Q		X						X					
R				X						X			
S				X						X			
T				X						X			
U				X						X			
V						X						X	Não esteve presente.
W						X						X	Não esteve presente.
X				X						X			
Y				X						X			

Quadro 8 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, p.162).

#### 2.3.4. Sessão 4 – Jogos matemáticos

Esta sessão foi planeada sobre o domínio da Matemática, pois é essencial que haja “uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática” (OCEPE, 2016, p.74).

Esta foi dividida em dois jogos matemáticos, um jogo adaptado do bowling (1) e outro com recurso a caixas de ovos (2).

- ❖ Jogo 1 – Primeiramente enchi as garrafas com um pouco de água e coloquei-as de modo a formarem um triângulo, a uma distância que considerei adequada, não me é possível precisar pois não ocorreram medições. (Anexo 12) As

crianças foram divididas em dois grupos, apenas aquelas que mostraram interesse em jogar.

O objetivo deste jogo era derrubar o máximo de garrafas possíveis, e ir registrando numa folha todos os resultados (Anexo 13). A par disto, e à vez, fui colocando as seguintes questões “Quantas garrafas estavam inicialmente?”, “Agora que o/a (nome da criança) atirou a bola, quantas garrafas estão ainda em pé?” “Quantas garrafas é que o/a (nome da criança) derrubou?”; “Quantas garrafas derrubaram a mais que a outra equipa?”.

Numa ronda seguinte, aumentei a complexidade do jogo, aumentando a distância a que estavam das garrafas. Apenas jogava uma equipa de cada vez para que fosse possível ao adulto acompanhar devidamente a equipa, sendo que a outra ia “treinando”.

Para a realização desta atividade foram necessárias: 10 garrafas de plástico de 1,5L a fazer de pinos; bolas; folha de registo; caneta e tabela.

- ❖ Jogo 2 - Este jogo foi pensado com o intuito de mostrar que é possível fazer jogos com recurso a material que utilizam e mexem diariamente. O objetivo era estimular o uso da matemática, em particular o cálculo mental. (Anexo 14)

A cada grupo foi entregues duas caixas de ovos e diversos legos. Numa primeira ronda tinham que colocar as peças dos legos, em cada “casinha”, porém tinham que ter o mesmo número em cada. Tal como aconteceu no outro fui questionando “Quantos legos colocaram em cada casinha?”, “Quantos legos é que sobraram?”.

Na última ronda apenas puderam colocar 4 peças de legos em cada “casinha” e nessa altura perguntei “Quantas peças é que sobraram”.

Para a realização desta atividade foi necessário: caixas de ovos; lego e tabela.

Ao longo do dia, durante as provas, foram avaliados/observados os comportamentos das crianças, trabalhando em grupo, os dados foram registados na tabela.

<b>Crianças</b>	<b>Nível geral de bem-estar</b>						<b>Nível geral de implicação</b>						<b>Comentários</b>
<b>Nomes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>?</b>	
A				X							X		
B				X						X			
C					X					X			
D				X						X			
E						X						X	Não quis participar.
F					X						X		
G						X						X	Não quis participar.
H				X						X			
I				X						X			
J				X						X			
K						X						X	Não quis participar.
L						X						X	Não quis participar.
M				X						X			
N					X						X		
O				X						X			
P				X						X			
Q				X						X			
R				X						X			
S						X						X	Não quis participar.
T						X						X	Não quis participar.
U						X						X	Não quis participar.
V					X				X				
W					X				X				
X						X						X	Não esteve presente.
Y					X				X				

Quadro 9 - Ficha de observação e caracterização do grupo (fonte: Portugal, G., & Laevers, F. (2010, 2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora, p.162).



## Capítulo 3

Este último capítulo faz referência à análise dos dados recolhidos na intervenção pedagógica e à discussão dos resultados que advieram dos dados. Neste sentido, este ponto tem como principal enfoque dar a conhecer ao leitor a recolha dos dados, a análise que foi feita em torno destes, as reflexões que surgiram deste processo, e ainda, a resposta a algumas questões e clarificação de determinados conceitos.

### 3. Análise dos dados e discussão dos resultados

A apresentação dos dados e discussão de resultados baseia-se na exploração de todos os dados recolhidos ao longo da implementação das diversas atividades, contrastando-os com o enquadramento teórico inicialmente apresentado. Dada a tipologia do trabalho em questão, não nos foi possível recolher dados para fins estatísticos, que poderiam ilustrar análises mais detalhadas e pormenorizadas. Contudo, recorreremos ao registo fotográfico, escrito e ilustrativo, numa tentativa de evidenciar e expor as eventuais repercussões.

Após uma análise pormenorizada às planificações das atividades e aos dados, optámos por eleger as atividades acima descritas, pois, do nosso ponto de vista, foram as que nos parecerem ser mais pertinentes, por reveladoras do trabalho desenvolvido.

#### ➤ 1ª Sessão:

Referentemente à primeira sessão referida, o resultado final, a nosso ver, foi bastante surpreendente. Inicialmente estávamos bastante receosas por não termos um livro com ilustrações de forma a cativar o interesse das crianças, porém, o conteúdo em si foi apelativo, verificando-se que uma grande parte delas quis opinar e partilhar sobre o que ouviram. Após a leitura, passámos ao preenchimento de um cartaz e nesse momento surgiu uma imagem onde um condutor não respeitava a paragem obrigatória na passadeira; a criança F (5 anos) relacionou essa com uma situação vivenciada e comentou: “O senhor não está a respeitar a senhora. Uma vez eu estava no carro com o meu pai e a minha mãe, eles estavam a falar muito alto, estavam a discutir. Depois a minha mãe tirou o cinto e saiu do carro, bateu com a porta de força. Eles não estavam a respeitar porque estavam a falar muito alto”. Acabámos por permitir que as crianças intervissem sem questionar a criança em questão sobre o que sentiu e como reagiu perante a situação que relatou. Esta partilha despertou o interesse das restantes, pelo que iniciámos uma conversa onde introduziram comentários alusivos às imagens. Após a explicação, clarificámos as crianças quanto aos seus interesses, incluindo assegurar que, obviamente, nenhuma era obrigada a participar.

De modo geral, aderiram e participação nas atividades, porém salientamos que três crianças não estiveram presentes. Às crianças G, Q, S, U, V, X e a Y foi atribuído o nível 3 de implicação e BEE, pois necessitavam de mais atenção, e dada a tipologia da atividade, não houve interesse por parte delas e, possivelmente, estimulação suficiente

da minha parte para as motivar. Em relação às restantes, consideramos não ter havido nada relevante, visto que não suscitaram qualquer tipo de preocupação, sugerindo este dado que a oferta correspondeu às necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

➤ 2ª Sessão:

Na segunda sessão referenciada, ao apresentar a história escolhida, algumas das crianças associaram-na a uma coletânea sobre um lobo, tendo posteriormente surgido algumas ideias em torno da personagem principal. O momento seguinte foi de grande envolvimento e partilha das crianças, apesar de surgirem algumas dúvidas sobre qual ilustração colocar, conseguiram comunicar e respeitar-se. Realçamos, que de forma imediata, aperceberam-se da mensagem que a história transmitia, transformando-se aquele num momento reflexivo e de introspeção. Nesta continuidade, surgiram vários comentários, como por exemplo, a criança B (5 anos) afirmou que “o lobo não respeitou os colegas”; a H (5 anos) disse “não podemos ser como o lobo, temos sempre que ajudar os nossos colegas e amigos”; a P (4 anos) “ele não sabe o que é o respeito”; a D (5 anos) “o lobo não sabe que deve proteger e ajudar os mais pequeninos como nós fazemos” e a F (5 anos) “o lobo não foi amigo, não fez trabalho cooperativo”. Esta história acabou por proporcionar alguns momentos introspetivos pelas mesmas. Na seguinte fase, enquanto criavam e planeavam as provas, apesar de cada grupo ter acompanhamento de um adulto, procurámos propiciar uma liberdade de escolha e gestão das crianças face ao grupo que integravam. Assim que terminou o tempo estipulado, pedimos a todas que se reunissem na manta para apresentar as propostas aos colegas; nesta altura, a criança A (6 anos) proferiu: “Silêncio, temos que estar atentos. Somos todos amigos e devemos de nos respeitar”.

Uma vez mais, generalizando, as crianças foram assinaladas nos níveis 4 e 5, quer de implicação quer de BEE. Contudo, existiram algumas exceções na atribuição dos níveis. A criança L foi assinalada com o nível 2 de implicação, pois não usufruiu adequadamente da oferta, apesar de anteriormente ter manifestado interesse pelos domínios da Linguagem Oral e da Escrita. Atribuímos nível 3 de BEE ao modo como experienciou as atividades, visto que, naqueles dias, demonstrou alguma instabilidade emocional e no envolvimento com as colegas. As crianças G, K, M, Q, T e X foram referenciadas com o nível 3 de implicação, visto que, apesar de terem manifestado interesse quando estávamos a ler a história, o tempo restante estavam dispersas e desprendidas na execução das tarefas. Por fim, as crianças V, W e Y, não evidenciavam

interesse, mas por outro lado, não exprimiam apatia, por isso considerámos não atribuir nível de implicação.

➤ 3ª Sessão:

A sessão de exploração da lenda africana “Ubuntu” deu origem à construção de um mapa mental, onde foram abordados alguns valores ao longo de um determinado período de intervenção pedagógica. Quando demos por finalizada a leitura, as crianças permaneceram atentas, e só depois de lhes pedir uma apreciação, surgiram distintas reações que, a nosso ver, demonstravam responsabilidade e respeito, e refletiam uma enorme capacidade de consciencialização do que é primordial e necessário. Neste seguimento, sobressaíram múltiplas expressões, por parte das crianças, como por exemplo: “Ubuntu significa amor”; “trabalhar em grupo”; “união”; “amigos”; “ser cooperação” e “devíamos praticar a história Ubuntu na escola”.

Sintetizando, as crianças apresentaram níveis 4 e 5 de BEE e implicação; no entanto, assinalámos duas crianças com níveis inferiores nos dois parâmetros. A criança Q expôs o seu desagrado perante todas as atividades e recusava qualquer envolvimento e tentativa de aproximação por parte das outras crianças. Já a criança O, mencionada anteriormente por questões de saúde, estava a enfrentar um período controverso de crises sucessivas que condicionaram o seu BEE e implicação, pelo que foi assinalada com o nível 3. Sublinhamos que esta atividade foi planeada com uma determinada antecedência; todavia, optámos por encurtar e proporcionar momentos de exploração e usufruto no exterior.

➤ 4ª Sessão:

A última sessão escolhida centrou-se no domínio da Matemática, pois é essencial que haja “uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática” (OCEPE, 2016, p.74).

O jogo 1 foi realizado no exterior, e consequentemente algumas crianças optaram por não querer participar e aproveitar aquele tempo de outra maneira. Aquelas que queriam participar, foram divididas em grupos, sendo que lhes atribuímos a responsabilidade de elegerem um elemento para efetuar os registos das contagens. Após ceder algum tempo para debaterem quem seria o secretário, deparámo-nos com duas situações completamente contraditórias. A criança C (5 anos), pertencendo à equipa A, afirmava:

“já sabemos trabalhar em grupo, não precisamos de fazer pim pam pum, conversamos, e sabemos que temos que cooperar”. Na outra equipa não conseguiram nomear ninguém e recorreram ao “pim pam pum” para decidir quem faria e registaria as contagens.

Já o jogo 2 foi realizado no interior, e aí presenciámos que a criança J não estava a conseguir acompanhar; acabámos por não intervir de imediato, dando tempo e espaço para entender se uma outra iria querer ou tentar ajudar. Assim, a criança A (6 anos) reparou que o amigo não estava a ser capaz e solicitou: “Rita, podemos parar um bocadinho? O J não está a conseguir e eu tenho a responsabilidade de o ajudar”.

Quando estávamos a preencher o quadro, optámos por conjugar a observação que fizemos das crianças, nos dois jogos, e incluir numa só avaliação. Assim, a criança E, G, K, L, S, T, e U priorizaram ocuparem-se com outros jogos e brincadeiras. As restantes, uma vez mais, foram assinaladas nos níveis 4 e 5 das duas dimensões, com destaque para a V, W, e Y. A estas últimas foram atribuídos níveis 5 de BEE; apesar disso, não estavam implicadas na atividade que estávamos a proporcionar: criaram a sua própria brincadeira com os recursos que estavam disponíveis para os jogos. O Quadro 9, além de englobar os níveis de Implicação e BEE, inclui alguns dos valores que foram abordados: cooperação, respeito e comunicação.

Nomes	BEE	I	Cooperar	Participar	Respeitar
A	4	5	4	5	4
B	4	4	5	5	5
C	5	4	4	4	4
D	4	4	4	4	4
E	X	X	X	X	X
F	5	5	5	5	5
G	X	X	X	X	X
H	4	4	4	5	5
I	4	4	3	4	4
J	4	4	3	4	5
K	X	X	X	X	X
L	X	X	X	X	X
M	4	4	3	4	5
N	5	5	4	4	5
O	4	4	5	4	5
P	4	4	5	4	4
Q	4	4	3	4	3
R	4	4	4	4	4
S	X	X	X	X	X
T	X	X	X	X	X
U	X	X	X	X	X
V	4	5	4	3	4
W	4	5	4	3	4
X	X	X	X	X	X
Y	4	5	4	3	4

Quadro 10 - Tabela de registros da sessão 4

Partindo dos resultados obtidos, em cada uma das sessões, foi possível concluir que grande parte das crianças se implicava nas atividades e apresentava níveis altos de BEE. Salientamos, uma vez mais, que apenas participavam as crianças que queriam e tinham a liberdade para abdicar do jogo e realizar outra atividade.

Sustentando-nos em todas as afirmações proferidas, nas imagens e nos registos escritos, é-nos possível concluir que ocorreu assimilação da informação transmitida, e que deu oportunidade para novas aprendizagens e saberes.

Salientamos que os valores que foram abordados e clarificamos, a nosso ver, e atendendo à faixa etária em questão, são alguns dos valores cruciais para a construção de um cidadão pré-escolar. Ao longo do período destinado à implementação do projeto usufruímos de várias histórias, na qual trabalhavam os valores em questão.

As sessões onde registámos mais adesão foram as três primeiras, pois todas as crianças estavam dispostas a participar e colaborar; contudo, as crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos apresentaram níveis mais baixos de implicação e BEE, contrariamente aquelas que já tinham entre 5 a 6 anos. Nas sessões 1 e 4 não foram assinaladas crianças no nível 2 de nenhuma das variáveis processuais, BEE e implicação. Nas sessões 2, 3 e 4 foi registada uma maior adesão por parte das crianças mais novas, pois estas atividades envolveram mais dinâmicas, isto é, desenhos, preparação de jogos, execução de jogos com materiais que não tinham por hábito utilizar para esse fim, e a utilização de tintas de forma diferente. Na sessão 4, sete crianças optaram por não querer participar, afirmando que preferiam usufruir do exterior de outra forma; atendendo a que estava um tempo agradável, esta falta de adesão à proposta inicial acabou por ser produtiva para essas crianças, pois, como refere Sá, citando Hohmann e Weikart (2011):

O espaço de recreio ao ar livre no pré-escolar deve ter, como principais características, a existência de espaço suficiente para que as crianças possam agir livremente, a delimitação de áreas e uma grande diversidade de materiais, de modo a permitir que as crianças se envolvam em várias experiências de atividade física. É imprescindível que esteja organizado tendo em atenção os interesses e necessidades das crianças, permitindo-lhes oportunidades de exploração num clima de bem-estar (p. 5).

De forma sucinta, salientamos a evolução das crianças L, V e W pois, de modo geral, foram notórias as melhorias ao nível do BEE e Implicação. A criança L, apesar de ainda revelar imensas dificuldades na linguagem e na comunicação, demonstrou ser capaz de se relacionar e envolver com as outras crianças. A criança V, inicialmente, ficava no JI apenas no período da manhã, mas mais tarde começou a pedir aos pais para ir também de tarde. Acabou por se relacionar e interagir mais com as restantes, assim como a criança W, de uma forma visivelmente prazerosa. De forma menos positiva, realçamos as crianças G, O e X. A G recusou, diversas vezes, dialogar, brincar ou cooperar, acabando por se isolar. A O, por motivos de saúde, baixou o nível de BEE devido às crises sucessivas e ao descontrolo provocado pela epilepsia ainda não controlada, apesar de sob estrita vigilância nossa, da família e dos médicos. Por fim, a criança X manifestava desagrado e insatisfação permanente por estar no JI, e apenas sossegava quando tinha a chupeta. A determinada altura, o absentismo passou a ser constante.

Conhecedoras dos entraves, procurámos exercer uma prática pedagógica o mais reflexiva possível, visando à realização e implementação de um projeto educativo de qualidade. Procurámos também cumprir todos os requisitos de carácter ético em investigação, mais rigorosos ainda, porventura, por se tratar de crianças.

Conscientes de como é fundamental fazer tudo ao nosso alcance para proporcionar uma participação enriquecedora e entusiasta para as mesmas, esforçamo-nos sempre por alargar as margens de livre iniciativa para as crianças, visando ajudá-las a conquistar a sua autonomia, condição essencial ao cidadão atual.



## Conclusões e implicações para a prática pedagógica

A Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar foi, em grande larga medida, um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais. Este momento reflexivo é destinado à tomada de consciência de todo o processo formativo elaborado até agora. Este conceito não surge apenas nesta etapa, esteve sempre presente, pois segundo Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996),

(...) a reflexão é (...) uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências que elas conduzem (p.175).

Esta ação deverá estar sempre presente na vida de um educador/professor, visto que é através dela que os profissionais da educação podem e conseguem progredir.

Ao longo das semanas de Prática Pedagógica, deparámo-nos com alguns entraves, principalmente na gestão do tempo e da imprevisibilidade. Foram diversas as vezes que tivemos de decidir, improvisar e abdicar do que estava planeado; apesar de ter sido planificado segundo os interesses que as crianças iam manifestando, tínhamos imenso receio de que as nossas decisões não fossem as mais corretas. Em diversos momentos não fomos capazes de gerir devidamente o tempo que estava destinado para cada atividade, acabando por nos vermos obrigadas a transformar a proposta em curso.

Em algumas situações, alternámos a ordem das atividades e proporcionámos mais momentos ao ar livre, possibilitando a brincadeira de modo prolongado no tempo. Qualquer educador deve considerar e ter sempre presente a importância de as crianças brincarem no exterior, dado que o seu desenvolvimento é bastante estimulado e enriquecido nesse ambiente. Além disto, a criança adquire de forma mais ‘autêntica’ hábitos de vida saudáveis e aprende a respeitar a Natureza; ainda, as muitas brincadeiras que aí podem ocorrer em grupo, são muito favoráveis ao desenvolvimento; na verdade, de acordo com Ganhão (2017), citando Borràs (2002), nestes espaços as crianças têm oportunidade de “aperfeiçoar o conhecimento do seu corpo e das suas possibilidades, subindo, descendo, deslizando, e também, de participar em actividades sociais e de aprendizagens cuidando, regando, semeando flores e plantas [...]” (p. 42).

É visível na análise dos dados e discussão dos resultados que as crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos apresentaram níveis mais baixos, quer de implicação quer de BEE, e apenas permaneciam por um curto espaço de tempo nas atividades. Assim, importa clarificar que esta situação constante levou-nos a refletir e, deste modo, constatámos que deveríamos ter diversificado mais nas atividades propostas, tornando-as mais contingentes com as características das crianças com 3 e 4 anos. De acordo com Piaget, estas crianças estão inseridas no estágio pré-operatório, que abrange dos 2 aos 7 anos de idade. Este é caracterizado pelo egocentrismo das crianças; fase da exigência de explicação; pela perceção global sem diferenciar nenhum detalhe e por fim, ilusão pela aparência.

Desde o início que sentimos um apoio muito gratificante por parte da orientadora cooperante. Esta manifestou interesse em colaborar, participar e incentivava à criação e exploração de novas ideias. A nosso ver, e de acordo com as conversas que tivemos, todas tirámos proveito das aprendizagens que foram promovidas. Salientamos ainda que a abordagem que sustentou todo este projeto, bem como os domínios abordados, eram e são trabalhados pela educadora, o que favoreceu muito o trabalho realizado e o modo como as crianças o experienciaram. Destaco ainda a relação que estabelecemos com a comunidade envolvente, em particular com os pais, que estavam sempre dispostos a cooperar, em várias vertentes.

Além das adversidades que já destacámos, consideramos importante abordar os receios, as dúvidas que surgiram e que foram acompanhando todo o projeto, dado que, de certa forma, contribuíram para o respetivo desenvolvimento. Do nosso ponto de vista, a temática que escolhemos foi desafiadora, na medida em que nos propusemos a trabalhar com crianças da educação pré-escolar, com um grupo bastante heterogéneo. Na seleção dos valores a trabalhar, não seguimos nenhuma ‘regulamentação’, pois acreditamos ser crucial trabalhar os que escolhemos para promover o desenvolvimento dos cidadãos pré-escolares. Todavia, atualmente faríamos de modo diferente, porque especulamos que, se tivéssemos ido noutra direção, os resultados poderiam ter sido muito mais satisfatórios e enriquecedores.

Mau grado alguns aspetos menos satisfatórios já indicados, consideramos poder concluir que o balanço final foi positivo: de modo geral, as crianças apresentaram elevados níveis de Implicação e BEE. Além disto, estamos consciencializadas do que foi transmitido e aprendido, e convictas de que certamente contribuímos para a

formação pessoal e social das crianças com quem partilhámos tantos momentos gratificantes ao longo deste ano letivo.

Por fim, convém salientar que todas as experiências conseguidas com a concretização deste trabalho são potenciadoras de aprendizagens pessoais e profissionais. Sem estas experiências, não teria sido possível compreender as dificuldades e potencialidades da ação docente. Neste sentido, salvaguardando o crescimento e evolução que vivemos, estamos convictas de que necessitamos, ainda, de aprofundar conhecimentos e de melhorar muito a prática pedagógica. Existem, e existiram sempre, possivelmente particularidades que devem ser revistas, analisadas, refletidas, no contexto de uma prática sistemática e de formação contínua. Como afirma Nóvoa (2015),

Ser professor é viver no desassossego, na inquietação, na procura, todos os dias, dar respostas para os problemas das crianças e dos jovens. É aqui que bate o coração da profissão. Não nos interessa o conforto do que já foi feito, interessa-nos, sim, olhar para o que ainda falta fazer, sobretudo para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. [...] Este é o maior segredo da nossa profissão. Segredo. Missão. Compromisso. Responsabilidade. Abrir mundos. [...] É verdade as coisas são como são. Mas só são como são, até que alguém comece a transformá-las. Esse “alguém” somos nós, porque somos Professores. E, por isso, somos construtores, e não destruidores, somos construtores de futuros, e não de passados. Combatemos o desperdício (de forças, de energias, de pessoas) e defendemos sempre a cultura e o conhecimento. [...] Professores somos, amigos. “Possuímos dentro de nós um sonho que nos excede” [...] Mas este é o sonho que nos faz professores. É bom sabê-lo – e assumi-lo” (pp. 1 – 6).

## Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora;
- Andril, M. (2011). *Contributo do SAC na inclusão de uma criança NEE, no pré-escolar*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from: <file:///C:/Users/USER/Downloads/247523.pdf>;
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Baço, D. (2013). *Aprendizagem cooperativa me crianças em idade pré-escolar* (master's thesis, Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre). Retrieved from: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14268/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL1%20-%20Daniela%20Marina%20Sequeira%20Ba%C3%A7o.pdf>;
- Cardoso, A. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação – ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina;
- Departamento da educação Básica – Ministério da educação (DEB-ME) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação). Retrieved from: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>;
- Gavia, B. (2013). *Identidade e bem-estar emocional*. Retrieved from: <http://www.fsdown.org.br/artigo/identidade-e-bem-estar-emocional/>;
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*. New York: Routledge – Taylor e Francis Group;
- Laevers, F. (2004). *Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento*. Contrapontos, 4 (1), 57-67;
- Laevers, F., Vandenbuwwche, E., Kog, M., & Depondt., L. (1997) *A process-oriented child monitoring system for Young children*. Centre for Experiential Education, Leuven,

Bélgica;

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: lidel;

Lourenço, M. (1998). *Estilo de Interação do Professor com Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais – Bem-Estar Emocional e Implicação da Criança* (Unpublished master's thesis) Universidade de Aveiro, Aveiro;

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ..., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE);

Moreira, C. (2016). *Atitudes e valores em contexto escolar: Propostas de implementação no 2.º CEB*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from: <https://ria.ua.pt/handle/10773/18469>;

Nabuco, M., & Prates, S. (2002). *Melhoria da qualidade dm educação da infância “a partir de dentro”*. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, 5, 29-42;

Nóvoa, A. S. (2015). *Professores Somos*. Lisboa;

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar Sistema de Acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora;

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar Sistema de Acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora;

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*, 9 – 21. Retrieved from: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>;

Rego, T. C. (2000). *Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Brasil: Petrópolis;

Sá, Â. F. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: brincar e aprender*. (Master's thesis, Universidade do Minho). Retrieved from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43466/1/%C3%82ngela%20Filipa%20Gon%C3%A7alves%20de%20S%C3%A1.pdf>;

Santos, P. (1998). *Implicação, Diálogo e Ecologia da Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação* (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/990/1/2005001753.pdf>;

Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). *Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão*. *Análise pedagógica*, 1(XXIX), 135-145. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v29n1/v29n1a09.pdf>;

- Saraiva, H. (1996/97 – 1997/98). *Trabalho em Grupo – Eficácia e Características Interactivas* (Unpublished master's thesis). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (em associação com Université de Provence), Lisboa;
- Sexton, R. F. (1977). *Experiential Education and Community Involvement Practices at the Post Secondary Level: Implications for Career Education*. Washington. D.C: National Advisory Council for Career Education;
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE);
- Soares, M. (2013). *Lendas e educação para os valores no 1º CEB*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). Retrieved from: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13228/1/Lendas%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20os%20valores%201.%C2%BA%20CEB.pdf>;
- Ribeira, H. (2013). *Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio*. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação: Programa de Pós- Graduação em Educação. Retrieved from: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EAJ92/forma\\_o\\_de\\_valores\\_e\\_atitudes\\_como\\_professores\\_do\\_ensino\\_fundamenta\\_l\\_enfrentam\\_este\\_desafio.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EAJ92/forma_o_de_valores_e_atitudes_como_professores_do_ensino_fundamenta_l_enfrentam_este_desafio.pdf?sequence=1)

## Anexos

## 1 – Imagens do exterior





## 1 – Imagens da sala do contexto 2



### 3 - História “As coelhinhas que não sabiam respeitar”

#### As coelhinhas que não sabiam respeitar

Era uma vez um coelho que se chama António, ele vivia numa montanha muito alta com as suas duas netas, a Andreia e a Anastácia. O avô António era um bom coelho e muito respeitoso com todos os animais da montanha e por isso, todos gostavam muito dele.

Já as suas netas eram muito diferentes: não sabiam o que era respeitar os outros e por essa razão o avô tinha que andar sempre a pedir desculpa aos outros animais. Sempre que saíam para passear, desrespeitavam os outros. Uma vez chamavam as ovelhas de feias, outras vezes diziam que os touros tinham um nariz muito esquisito. E assim iam caminhando e gozando com os outros, todos os dias.

O avô estava muito triste com o comportamento das netas, pois tentava que elas fossem educadas e que respeitassem os outros mas não aprendiam de maneira nenhuma.

Certo dia, pensou em algo para que elas aprendessem e disse-lhes:

- Vamos fazer um jogo. Cada uma de vocês vai ter um caderno, sempre que faltarem ao respeito aos outros têm que escrever a palavra desculpa.

- Boa avô! – exclamaram as netas.

O avô acrescentou ainda:

- Ganha a que escrever menos vezes desculpa.

Sempre que a Andreia faltava o respeito a alguém, Anastácia lembrava-a que tinha que escrever no caderno e o mesmo acontecia ao contrário. Os dias iam passando e elas começaram a ficar cansadas de escrever, e então decidiram que era melhor não faltar ao respeito a mais ninguém, assim não tinham que escrever tantas vezes.

Algum tempo depois o avô António felicitou as netas pois os vizinhos comentaram que elas os respeitavam. Como tal, pediu às netas para apagarem as folhas do caderno, mas havia um problema! As folhas onde escreviam desculpa ficaram todas marcadas. Foram a correr ter com o avô e ele respondeu-lhes:

- Tal como as folhas ficaram marcadas as pessoas também ficam marcadas com a vossa falta de respeito.

Por mais que peçamos desculpas as marcas não apagam por completo.

#### 4 – Cartaz alusiva à história “As coelhinhas que não sabiam respeitar”

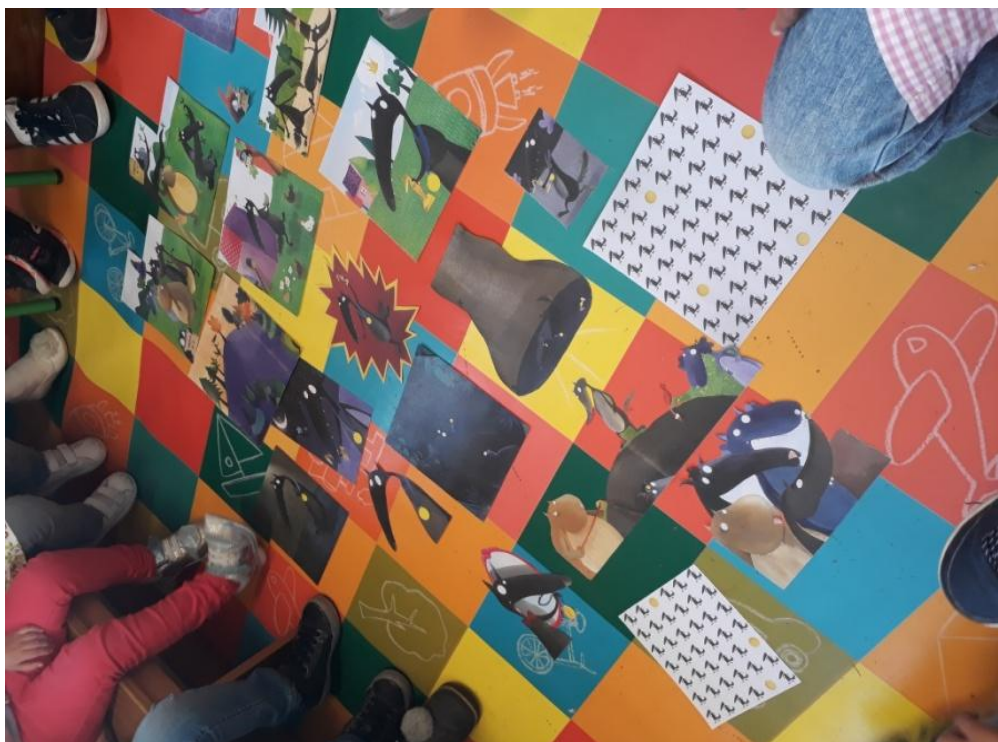


## 5 – Livro “O lobo que se achava o maior”





## 6 – Ilustrações do livro “O lobo que se achava o maior”



## 7 – Sequência de uma das provas propostas

JOGOS:

- CORRER A VOLTA DA ESCOLA (CORRIDA) — 100
- FICAR → DADA A VOLTA A BIBLIOTECA E IR ATRÁS DAS CONSTRUÇÕES (JOGOS) — 100
- DADA UMA BOLINHA E IR A CASINHA VER OS PEIÇOS (CASINHA) — 100
- FICAR NA CASINHA UM MINUTO NA ASSUSTAR E IR ATRÁS DAS CONSTRUÇÕES E VOLTA PARA O LUGAR DA MESA ROXA (MATEUS) — 100
- 2 DADOS PARA ASSAR, 2 VOLTAS A MESA (CASINHA) — 100
- JOGAR A CACA DOS DADOS COM UM CESTO, QUEM APANHAR 1 DADO SAÍDA (JOGOS) — 100
- BOLA DE FUTEBOL — 1 JOGAR BASEBOL (CASINHA) — 100

---

PROVA ROXA

CORRER A VOLTA DA ESCOLA COM UM PAU

ENTRA NA PORTA DA SALA → DAR A VOLTA A BIBLIOTECA ATRÁS DAS CONSTRUÇÕES → A CASINHA VER OS PEIÇOS → VOLTAR PARA O LUGAR DA MESA E ESCONDE-SE NA MESA DA CASINHA → 2 VOLTAS A MESA ROXA

CESTO + DADOS — APANHAR + DADOS SAÍDA

A PROVA

MESA ROXA

100 + 100 + 100 + 100 + 100 + 100 + 100 + 100 + 100 + 100 = 1000

## 8 – Realização de uma das provas



## 9 – Lenda “Ubuntu”

“Um antropólogo visitou um povoado africano. Ele quis conhecer a sua cultura e averiguar quais eram os seus valores fundamentais. Assim que lhe ocorreu uma brincadeira para as crianças. Ele colocou um cesto de frutas perto de uma árvore. E disse o seguinte às crianças:

- A primeira que chegar à árvore ficará com o cesto de frutas.

Mas, quando o homem deu o sinal para que começasse a corrida em direção ao cesto, aconteceu algo inusitado: as crianças deram as mãos umas as outras e começaram a correr juntas. Ao chegarem ao mesmo tempo todos desfrutaram do prêmio. Eles se sentaram e repartiram as frutas.

O antropólogo lhes perguntou por que tinham feito isso, quando somente um poderia ter ficado com todo o cesto. Uma das crianças respondeu:

- 'Ubuntu'. Como um de nós poderia ficar feliz se o resto estivesse triste?

O homem ficou impressionado pela resposta sensata desse pequeno. Ubuntu é uma antiga palavra africana que na cultura Zulu e Xhosa significa ‘Sou quem sou porque somos todos nós’. É uma filosofia que consiste em acreditar que cooperando se consegue a harmonia, já que se consegue a felicidade de todos. Ubuntu pra você!”

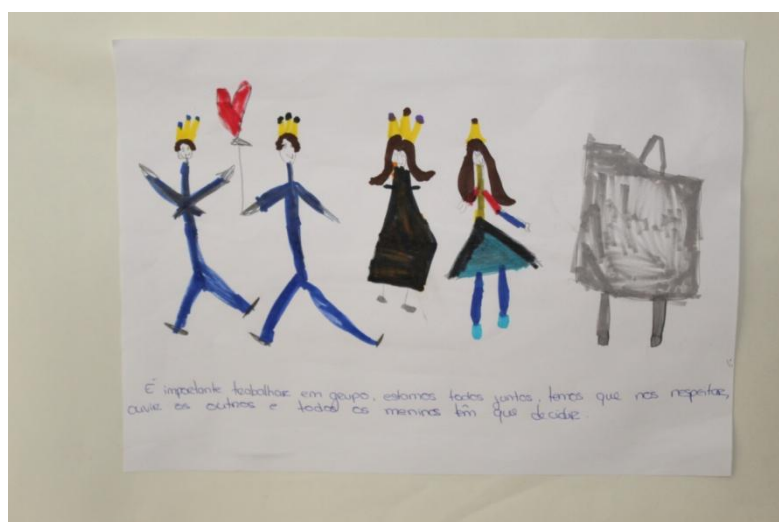


## 10 – Cartaz alusivo à lenda “Ubuntu”



## 11 – Mapa mental



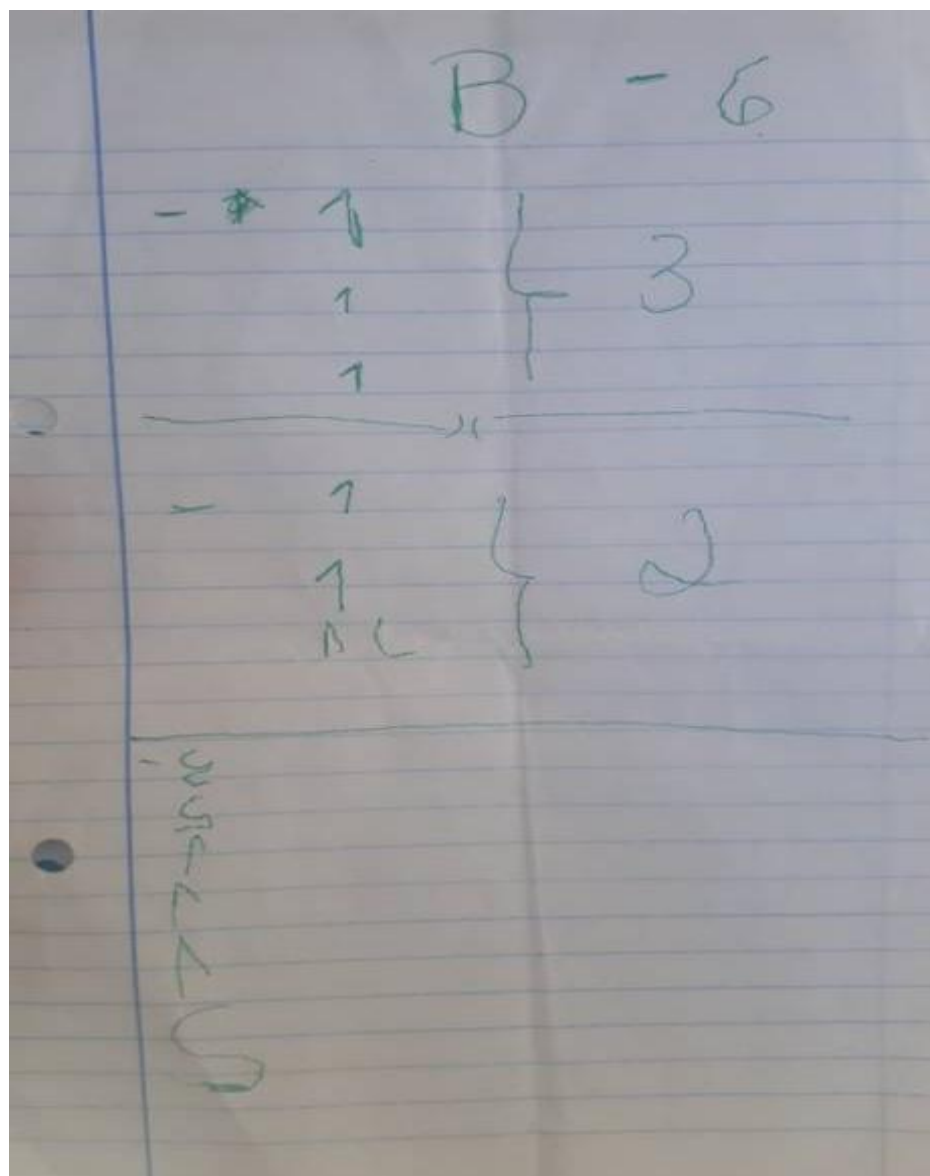


## 12 – Jogo 1





### 13 – Registos do jogo 1



Ad6

 $\lambda$ 

7

17

-1

2

## 14 – Jogo 2

