

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ivânia Cristiana Pedrosa Vaz

**A Importância do Desenvolvimento de
Competências Sociais e da Relação de
Pares em Contexto Escolar**
**A Literatura para a Infância como veículo
pedagógico de sensibilização para as
competências sociais**

Junho de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ivânia Cristiana Pedroso Vaz

**A Importância do Desenvolvimento de
Competências Sociais e da Relação de
Pares em Contexto Escolar
A Literatura para a Infância como veículo
pedagógico de sensibilização para as
competências sociais**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis da Silva

Junho de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Ivânia Cristiana Pedrosa Vaz

Endereço eletrónico: ivaniavaz17@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13582817

Título Relatório de Estágio: A Importância do Desenvolvimento de Competências Sociais e da Relação de Pares em Contexto Escolar A Literatura para a Infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais.

Orientadora: Prof. Doutora Sara Reis da Silva

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/de Junho de 2012

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Após todo este caminho ditado por sentimentos contraditórios, por vezes, penoso e com desânimo, mas muitas vezes, com entusiasmo e dedicação, fico grata a todos os que se cruzaram comigo, enquanto o ia percorrendo, passo a passo...

Um enorme Obrigado,

À minha Orientadora, a Professora Doutora Sara Reis da Silva, acima de tudo, por respeitar os meus interesses e convicções e pela dificuldade que lhe coloquei, no seu acompanhamento e orientação. Mesmo tornando-se uma dificuldade para as duas, disse-me “siga em frente!”.

À Professora Maria do Céu Silva e aos “meus meninos”, por todo o apoio, colaboração e participação, proporcionando o desenvolvimento deste projeto. Guardo-vos no meu coração com grande carinho.

À Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana, pela sua generosidade e por não se mostrar indiferente ao meu “desespero”.

À Professora Doutora Fabrizia Raguso pela sua amabilidade e disponibilidade.

De um modo especial, à minha família pelo apoio, incentivo e força que me proporcionaram.

E, ao Diogo Soares, pela sua presença incondicional, pela força, pelo ânimo e pelas pequenas e grandes coisas que fez para que eu conseguisse chegar à meta, “à luz” de todo o caminho percorrido.

A todos vocês, agradeço e desejo, humildemente, “uma vida cheia de sol”.

RESUMO

Vários estudos e autores referem que, tal como o desenvolvimento cognitivo, também o desenvolvimento ético e moral na criança se vai construindo gradualmente. Assim, através de várias abordagens sócio-psicológicas e relacionais apercebemo-nos de que a criança vai passando por vários processos, momentos e estágios de desenvolvimento, sustentando cada fase de desenvolvimento características próprias.

No entanto, a interação, relação e socialização com os outros é algo que acontece ao longo de todo o nosso percurso. Nesta linha, o relatório apresentado tem como finalidade aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento das competências sociais, durante a interação e relação com os pares, em contexto escolar. Esta finalidade surgiu na consequência da observação do contexto, onde se verificou, por parte do grupo, alguma dificuldade em ouvir e perspetivar as ideias dos outros e no desenvolvimento de outras competências sociais, durante as interações que os alunos estabeleciam com os colegas. Deste modo, por um lado, foram realizadas pesquisas que nos ajudaram a compreender esta dificuldade sentida no grupo e, por outro lado, foram realizadas intervenções no sentido de sensibilizar, estimular e promover o desenvolvimento dessas competências sociais durante a interação entre eles.

Todo este processo baseou-se numa metodologia de investigação-ação, recorrendo sempre ao ciclo de planeamento, ação, reflexão e avaliação das práticas desenvolvidas.

Este projeto/investigação foi realizado numa turma de 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6/7anos. Pode dizer-se que o projeto, realizado em seis sessões, foi intitulado de “Como é bom ter amigos!” e foi desenvolvido com base em dois critérios: primeiramente, a exploração de várias obras infantis, onde, através da sua exploração lúdica e estética e através do diálogo acerca das mesmas, se promovesse a sensibilização, no que concerne ao desenvolvimento das competências sociais e à importância da relação com os outros; posteriormente, a realização de trabalhos de grupo, onde se pudessem verificar as reações, atitudes e capacidades sociais dos alunos durante as interações com os colegas.

Após a reflexão das intervenções e a análise dos dados e resultados obtidos, a implementação mostrou-se, por um lado, satisfatória e significativa para o grupo, mas, por outro lado, deveria ter sido realizada durante um período de tempo mais longo, de modo a encontrarmos resultados mais concretos e fidedignos quanto à validade do mesmo.

ABSTRACT

Several studies and authors indicate that, as well as the cognitive development, the ethical and moral child development is also something that is being gradually constructed. So, through several social-psychological and relational approaches we realize that the child passes through several processes, moments and stages of development in which, every development phase has its own characteristics.

However, the interaction, relation and socialization with others something happens during our entire course. Keeping these thoughts as the guidance line, the following report has the intention to intensify the knowledge about the development social competences, during the interaction with the pairs in a scholar context. This finality appeared as consequence of observing in loco the context where it was possible to check that: the group in case. We noticed some difficulties in hearing and perspective the ideas that came from others and also in the development of their social skills, during interactions that the students established with their colleagues.

This way, from one side, there were realized researches that intend to help us to understand those difficulties felt by the group and, for another side, there were realized interventions with the goal to sensitize, stimulate and promote the development of those social competences during the interaction between each other.

All these processes and investigation was based in an investigation methodology, appealing always to the planning cycle, action, reflection and evaluation of the steps that were being developed.

This investigation project was realized with 1st year students, with ages between 6 and 7 years old. It's possible to say that the project was developed with two master lines: the first was the research of several infantile books, in which through a ludic, esthetical and dialogue exploration, was promoted the sensitization in what concerns the ethical development and the importance of the relationships with each other; subsequently, there were realized working groups, where was possible to verify the reactions, attitudes and social skills during their interaction with colleagues.

After the interventions reflection and analyze of the date and results obtained, the implementation appeared to be, for one side, satisfactory for the group but, on the other hand seemed to be not enough. The project should had been realized for a longer period of time in a way to realize better the impact of it implementation on the students and also to find more concrete results and to be more reliable concerning the validity of it.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Índice de imagens.....	xi
Índice de quadros	xii
Índice de gráficos.....	xiii
Listagem dos anexos	xiv
Introdução	17
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
Justificação da realização de um projeto/investigação ao nível das competências sociais.....	25
Capítulo I – Desenvolvimento Cognitivo, Emocional e Social da Criança ao nível das Competências Sociais.....	27
1. Teorias Psicológicas	29
1.1. Teoria Relacional Simbólica (Cigoli & Scabini, 2006)	29
1.2. Teorias Psicossociológicas do desenvolvimento da criança	31
1.2.1. Jean Piaget – Teoria do Desenvolvimento Moral	32
1.2.2. Lawrence Kohlberg – Teoria do Desenvolvimento Moral.....	35
1.2.3. Albert Bandura – Teoria da Aprendizagem Social.....	37
1.2.4. Erik Erikson – Teoria do Desenvolvimento Psicossocial	39
Capítulo II – A Importância do Desenvolvimento das Competências Sociais e da Relação de Pares em Contexto Escolar.....	43
2.1. Competências Sociais	45
2.2. A importância da relação de pares no desenvolvimento das competências sociais.....	46
2.3. A importância da escola e o papel do professor no desenvolvimento de competências sociais	47
2.4. A importância da Literatura para a Infância no desenvolvimento de competências sociais.....	48

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS	53
3. Método: Investigação-Ação	55
3.1. Investigação-Ação como estratégia metodológica	56
4. Processo de intervenção em Ensino Básico: planificação, implementação e reflexão acerca das estratégias.....	57
4.1. Caracterização do contexto	57
4.1.1. Instituição.....	57
4.1.2. Grupo.....	58
4.2. Identificação da problemática e definição dos objetivos da investigação/projeto	59
4.3. Estratégias de intervenção	59
4.4. Implementação de estratégias: descrição, fundamentação e análise reflexiva	60
4.5. Síntese reflexiva da intervenção pedagógica.....	79
5. Análise dos Dados e Resultados obtidos nos Questionários Efetuados	81
5.1. Recolha de dados	81
5.2. Resultados.....	82
5.3. Síntese reflexiva relativamente aos dados dos questionários efetuados.....	94
Reflexões Finais	97
Bibliografia	101
Anexos	105

ÍNDICE DE IMAGENS

- Imagem 1:** Imagem da apresentação do projeto
- Imagem 2:** Chuva de ideias realizada com a turma sobre “*o que é ser amigo?*”
- Imagem 3:** Apresentação à turma de alguns livros da coleção “*O Sapo...*”, de Max Velthuijs
- Imagem 4:** Leitura da obra *O Sapo Encontra um Amigo*
- Imagem 5:** Grupo 1 a construir o puzzle
- Imagem 6:** Grupo 2 a terminar a construção do puzzle
- Imagem 7:** Grupo 3 a construir o puzzle
- Imagem 8:** Grupo 3 a colar o seu puzzle numa folha
- Imagem 9:** Ordenação dos puzzles sobre a obra *O Sapo Encontra Um Amigo*
- Imagem 10:** Reconto da história *O Sapo Encontra Um Amigo*
- Imagem 11:** Apresentação da obra *Vamos Fazer Amigos*
- Imagem 12:** Leitura da obra *Vamos Fazer Amigos*
- Imagem 13:** Grupo 1 a desenhar uma parte da história
- Imagem 14:** Grupo 2 a ilustrar a sua parte da história
- Imagem 15:** Grupo 3 a terminar a sua ilustração
- Imagem 16:** Grupo 6 a realizar o seu reconto pictórico
- Imagem 17:** Grupo 7 a ilustrar o último momento da história
- Imagem 18:** Resultado final quanto ao trabalho de grupo sobre o reconto pictórico da história *Vamos Fazer Amigos*
- Imagem 19:** Apresentação da obra *Abraços e Beijinhos*
- Imagem 20:** Leitura da obra *Abraços e Beijinhos*
- Imagem 21:** Grupo dos porquinhos na construção das máscaras
- Imagem 22:** Grupo dos cachorrinhos na construção das máscaras
- Imagem 23:** Construção dos acessórios exteriores
- Imagem 24:** Grupo dos patos na construção das máscaras
- Imagem 25:** Construção da cerca do cenário
- Imagem 26:** Construção da casa do cenário
- Imagem 28:** Dramatização da história *Abraços e Beijinhos*
- Imagem 27:** Durante a dramatização da história
- Imagem 28:** No final da dramatização

Imagem 29: Questionário da avaliação final do projeto

Imagem 30: Preenchimento do questionário de avaliação final

Imagem 31: Preenchimento do questionário de avaliação final

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Esquema orientador da teoria relacional simbólica

Quadro 2: Estádios de desenvolvimento de acordo com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1963, 1982)

Quadro 3: Cronograma das atividades desenvolvidas durante o projeto

Quadro 4: Ideias surgidas da chuva de ideias sobre “*o que é ser amigo?*”

Quadro 5: Respostas dos alunos durante o diálogo sobre a obra *O Sapo Encontra Um Amigo*

Quadro 6: Reações e interações dos alunos durante o trabalho de grupo sobre a construção dos puzzles

Quadro 7: Ideias prévias dos alunos quanto ao que acontecerá na história *Vamos Fazer Amigos*

Quadro 8: Respostas dos alunos durante o diálogo sobre a obra *Vamos Fazer Amigos*, de Adam Relf

Quadro 9: Reações e interações dos alunos durante o trabalho de grupo sobre a construção do reconto pictórico da história *Vamos Fazer Amigos*

Quadro 10: Ideias prévias dos alunos quanto ao que acontecerá na história *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Quadro 11: Respostas dos alunos durante o diálogo sobre a obra *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Quadro 12: Reações dos alunos durante o diálogo de avaliação final do projeto

Quadro 13: Questionário 1: Questionário inicial sobre as ideias prévias dos alunos

Quadro 14: Questionário 2: Questionário sobre a avaliação final do projeto

Quadro 15: P1: Gostas de trabalhar a pares?

Quadro 16: P2: Gostas de fazer trabalhos de grupo?

Quadro 17: P 1.3: Gostaste de fazer os trabalhos de grupo?

Quadro 18: P3: Durante os trabalhos de grupo costumavas conversar com os teus colegas?

Quadro 19: P 1.5: Durante as atividades comunicaste com os teus colegas?

Quadro 20: P4: Costumas ajudar os teus colegas durante a realização dos trabalhos?

Quadro 21: P 1.7: Durante as atividades ajudaste os teus colegas?

Quadro 22: P5: Durante os trabalhos de grupo costumas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?

Quadro 23: P1.8: Durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?

Quadro 24: P6: Durante os trabalhos de grupo costumas ouvir a opinião dos teus colegas?

Quadro 25: P7: Durante os trabalhos de grupo costumas aceitar as ideias dos teus colegas?

Quadro 26: P1.6: Durante as atividades ouviste a opinião dos teus colegas?

Quadro 27: P1.1: Gostaste de ouvir as histórias que falavam da amizade?

Quadro 28: P1.2: Percebeste a mensagem final de cada uma das histórias?

Quadro 29: P1.4: Participaste ativamente nas atividades?

Quadro 30: P1.9: Durante as atividades achas que foste amigo dos teus colegas?

Quadro 31: P3.1: Como avalio a minha prestação ao longo do projeto?

Quadro 32: P3.2. Como avalio o projeto?

Quadro 33: Tabela de correlação entre a questão “durante as atividades comunicaste com os teus colegas?” e a questão “durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?”

Quadro 34: Tabela de correlação entre a questão “durante os trabalhos de grupo costumas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?” e a questão “tentas resolver problemas ou brigas com os teus colegas?”

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: P1: Gostas de trabalhar a pares?

Gráfico 2: P2: Gostas de fazer trabalhos de grupo?

Gráfico 3: P 1.3: Gostaste de fazer os trabalhos de grupo?

Gráfico 4: P3: Durante os trabalhos de grupo costumas conversar com os teus colegas?

Gráfico 5: P 1.5: Durante as atividades comunicaste com os teus colegas?

Gráfico 6: P4: Costumas ajudar os teus colegas durante a realização dos trabalhos?

Gráfico 7: P 1.7: Durante as atividades ajudaste os teus colegas?

Gráfico 8: P5: Durante os trabalhos de grupo costumava partilhar as tuas ideias com os teus colegas?

Gráfico 9: P1.8: Durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?

Gráfico 10: P6: Durante os trabalhos de grupo costumava ouvir a opinião dos teus colegas?

Gráfico 11: P7: Durante os trabalhos de grupo costumava aceitar as ideias dos teus colegas?

Gráfico 12: P1.6: Durante as atividades ouviste a opinião dos teus colegas?

Gráfico 13: P1.1: Gostaste de ouvir as histórias que falavam da amizade?

Gráfico 14: P1.2: Percebeste a mensagem final de cada uma das histórias?

Gráfico 15: P1.4: Participaste ativamente nas atividades?

Gráfico 16: P1.9: Durante as atividades achas que foste amigo dos teus colegas?

Gráfico 17: P3.1: Como avalio a minha prestação ao longo do projeto?

Gráfico 18: P3.2. Como avalio o projeto?

LISTAGEM DOS ANEXOS

Anexo 1: Planificação da Atividade sobre a obra *O Sapo Encontra um Amigo* – História e Puzzle

Anexo 2: Planificação da Atividade sobre a Obra *Vamos Fazer Amigos* – História e Ilustração em Papel de Cenário

Anexo 3: Planificação da Atividade sobre a obra *Abraços e Beijinhos* – História e Dramatização

Anexo 4: Apresentação powerpoint da obra *O Sapo Encontra um Amigo*, de Max Velthuijs

Anexo 5: Atividade de Grupo – Construção dos Puzzles sobre a História

Anexo 6: Apresentação powerpoint da obra *Vamos Fazer amigos*, de Adam Relf

Anexo 7: Atividade de Grupo – Ilustração da obra em Papel de Cenário

Anexo 8: Apresentação powerpoint da obra *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Anexo 9: Texto da Peça de Teatro a partir da história *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

“Por enquanto tu não és para mim senão um rapazinho perfeitamente igual a cem mil outros rapazinhos. E eu não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti...”.

Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUÇÃO

O presente relatório contextualiza-se de acordo com os parâmetros que caracterizam uma investigação pedagógica, sendo parte integrante da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo.

Este trabalho tem como finalidade a construção de um conhecimento profissional sustentado numa investigação pedagógica, o que quer dizer que, enquanto profissionais da educação, é necessário que sejamos investigadores e que façamos pesquisas teóricas que comportem, sustentem e justifiquem a prática, uma prática de qualidade.

Neste sentido, este relatório comporta, por um lado, toda uma componente investigativa e, por outro lado, uma componente reflexiva do processo supervisionado de intervenção pedagógica participante, sendo que o próprio investigador participa ativamente em todo o processo.

Assim, a realização do presente relatório teve como objetivos, através das pesquisas e intervenções, ajudar-nos a desenvolver competências profissionais, bem como a compreender e a problematizar as práticas de ensino-aprendizagem, paralelamente à perceção e à avaliação do impacto dessas mesmas práticas, tanto nos alunos como no professor.

Como base desta investigação, foi promovido um trabalho no âmbito do desenvolvimento das competências sociais e na relação com os pares, visto esta se mostrar uma necessidade no grupo, ressaltando-se a importância relacional no percurso social da criança, jovem e adulto.

Após a observação e a interação com este grupo, fomos nos apercebendo de algumas características próprias do mesmo e do seu meio envolvente, como a família e a escola. Esta turma parecia demonstrar um elevado nível cognitivo, devido quer ao estímulo promovido pelos pais como pela própria escola, sendo esta considerada uma escola de referência. Por isso, as dificuldades que este grupo parecia manifestar ao nível do desenvolvimento de determinadas competências sociais, quando em relação com os pares, fez-nos refletir e recorrer à literatura, de forma a percebermos quais as razões desta dificuldade na faixa etária em questão, 6/7anos.

Para esta compreensão, contribuíram as teorias psicossociológicas do desenvolvimento da criança e a teoria relacional simbólica (Cigoli & Scabini, 2006), sendo que esta nos permite compreender, com mais profundidade, o que está para além da abordagem de cariz mais individual, ou seja, a importância da família, da sociedade e as relações interpessoais.

Assim, por um lado, as teorias psicossociológicas do desenvolvimento ajudaram-nos a entender o desenvolvimento socio-cognitivo da criança nesta faixa etária em concreto, uma vez que, através destas, são realçados os vários processos de aprendizagem, estádios e fases pelos quais a criança/jovem/adulto passa ao longo do ciclo de vida.

Através destas teorias, passamos também a reconhecer vários conceitos-chave inerentes à criança durante o seu desenvolvimento: a dificuldade no reconhecimento e desenvolvimento de regras e valores sociais, aliada ao egocentrismo próprio desta fase desenvolvimental (Piaget, 1973 e Kohlberg, 1976); a sua capacidade de modelação e auto-eficácia na reprodução de comportamentos (Bandura, 1987) e a importância do desenvolvimento da confiança, autonomia, iniciativa e reconhecimento de si mesmo enquanto ser diferente do outro no seu desenvolvimento integral (Erikson, 1963, 1982).

Com efeito, estas teorias permitiram-nos perceber que as crianças nesta faixa etária sentem dificuldade no desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, colocar-se no lugar do outro, partilhar, negociar ou ouvir o outro, pois este processo de desenvolvimento moral e social, tal como todo o seu desenvolvimento cognitivo, vai sendo construído gradualmente.

A teoria relacional simbólica (Cigoli & Scabini, 2006), por seu turno, ajudou-nos a compreender a importância de que se reveste a família no desenvolvimento social da criança. De acordo com esta teoria, a relação pais/filhos deve basear-se num pacto de confiança que inclui um pólo afetivo e um pólo ético. Assim, os pais, como primeiros agentes socializadores, devem, por um lado, transmitir aos seus filhos carinho e confiança para “abraçar o mundo” (pólo afetivo) e, por outro lado, transmitir os valores sociais e morais, a noção de justiça, respeito e responsabilidade (pólo ético).

O desejável numa relação pais-filhos é que estes dois pólos sejam equivalentes e que se constituam um ao outro em perfeita reciprocidade, ou seja, cabe aos pais potenciar ao seu filho dimensões emotivas e afetivas, como a presença, o carinho, o afeto, a confiança, mas também toda a parte mais ética e social, como a transmissão de valores e o reconhecimento de normas e regras morais e sociais.

Contudo, reconhecemos, ainda, que a interação com o mundo social, em particular a relação com o grupo de pares, parece constituir um importante aspeto do funcionamento social de uma criança (Cruz, 2000), contribuindo para o desenvolvimento da sua competência social.

O grupo de pares parece, assim, representar um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é neste contexto específico que as crianças aprendem a ter um

conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais, as quais possuem uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras. Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990).

Tal como refere Cruz (2000), as normas pessoais, regras, disputa de objetos, hábitos e costumes, respeito pelos outros, lealdade e direitos pessoais são características comuns da interação com os pares. Daí, esta investigação valorizar a importância da relação de pares no desenvolvimento das competências sociais e, ter por base, na respetiva intervenção, a realização de trabalhos de grupo.

Para além da centralidade ao nível do trabalho de grupo, a Literatura para a Infância constituiu um elemento fulcral na sensibilização do desenvolvimento das competências sociais. Através do que refere Devries (1998, citado por Oliveira (s/d), p. 105), apercebemo-nos de que a Literatura para a Infância possui muitas obras que possibilitam ao professor criar conflitos cognitivo-morais, por intermédio da elaboração de questões semiestruturadas, visando criar situações hipotéticas nas quais as crianças tenham que tomar posições e confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro.

A Literatura para a Infância pode, então, ser entendida como um forte veículo ao nível do desenvolvimento, não só cognitivo, mas também social e moral das crianças, porque, através das personagens e das suas ações e acontecimentos, as crianças retiram uma “moral”. Mesmo sendo situações fictícias, as crianças conseguem transpô-las para situações reais do seu quotidiano, levando, desta forma, a que elas se questionem sobre as suas atitudes e comportamentos sociais e morais.

Ao nível metodológico foi realizada uma investigação qualitativa, sustentando-se na metodologia investigação-ação, sendo esta caracterizada pela participação ativa do investigador em todo o processo e pelo facto de procurar uma busca constante entre a teoria e a prática. Através desta metodologia fomos capazes de planificar, intervir, avaliar e refletir sobre toda a componente prática realizada, com base na componente teórica.

Quanto aos participantes, a investigação foi realizada numa turma de 20 crianças, de 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6/7 anos. Este grupo era constituído, maioritariamente, por filhos únicos, com nível socioeconómico médio-alto, estando inserido numa escola considerada de referência.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados durante a investigação, estes centraram-se especialmente nos diálogos com os alunos durante a realização das atividades, nas notas de campo e registos escritos, fotografias, gravações de voz e vídeos das intervenções e reações dos alunos, assim como em dois questionários realizados com a turma. Um realizado antes da implementação do projeto e outro realizado no final do projeto.

Portanto, a nível prático e interventivo foi realizado com a turma um projeto intitulado de “Como é bom ter amigos!”, projeto este realizado em seis sessões e com sete atividades distintas. Foram selecionadas, abordadas e exploradas três obras infantis, realizados três trabalhos de grupo e, também, uma atividade coletiva.

Assim, este projeto procurou, através do recurso à Literatura Infantil e à realização de diversos trabalhos de grupo, sensibilizar, promover e estimular o desenvolvimento de determinadas competências sociais, como a partilha, a cedência, a negociação e o respeito pelo outro, nesta turma de 1º ano de escolaridade.

Após a realização do projeto/investigação, para além das mudanças ao nível do desenvolvimento das competências sociais não serem “exuberantes”, os resultados mostraram-se positivos, uma vez que, através deste projeto foram realizados, com os alunos, diálogos pedagógicos muito interessantes quanto à importância de determinadas regras e comportamentos sociais e morais. Foi também importante, percebermos as reações, atitudes e comportamentos dos alunos durante a interação entre eles, na realização dos trabalhos de grupo. De facto, o objetivo deste projeto não era alcançar mudanças significativas ao nível das competências sociais, uma vez que estas são adquiridas gradualmente, mas sensibilizar o grupo da importância das mesmas para uma harmoniosa relação e interação com os outros.

Quanto à organização deste relatório, a primeira parte centra-se na fundamentação teórica acerca do desenvolvimento social da criança e da forma como são desenvolvidas as diversas competências sociais durante as relações entre pares, em contexto escolar. O primeiro capítulo refere-se ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança ao nível das competências sociais, tendo por base algumas teorias psicológicas. O segundo capítulo salienta a importância do desenvolvimento das competências sociais e da relação de pares em contexto escolar, assim como a valorização do papel da escola/professor e a utilização de obras de literatura para a infância como forma de sensibilização e promoção de desenvolvimento de competências sociais, em sala de aula.

A segunda parte integra a investigação e intervenção pedagógica ao nível do desenvolvimento das competências sociais. Nesta parte, é referenciado o método de investigação utilizado, são caracterizados os participantes e definidos os objetivos da investigação e as estratégias de intervenção. São, ainda, descritas, analisadas e refletidas as intervenções realizadas e os dados e resultados obtidos da respetiva investigação.

Por último, são apresentadas as conclusões desta investigação, refletindo, nomeadamente, sobre as limitações da mesma e os caminhos de intervenção futuros.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Justificação da realização de um projeto/investigação ao nível das competências sociais

A sociedade atual vive cada vez mais centrada na cultura “de si mesmo” prevalecendo o Eu sobre tudo aquilo que o envolve. Esta autocentração, seja na família, seja na autorrealização pessoal, seja na escola, faz com que a pessoa desenvolva muitas competências importantes para o desenvolvimento humano, mas que não são suficientes para o crescimento integral da pessoa. Isto porque o Ser Humano é alguém predisposto e que necessita de estar constantemente em relação, uma vez que a unicidade da pessoa se revela na comunhão interpessoal, ou seja, já Buber (2001, p. LVIII) referia “Torno-me Eu na relação com o Tu”, porque “o Eu age sobre o Tu e o Tu sobre o Eu”.

Daí Gevaert (2003) referir que, segundo Buber, a relação com o Tu não é somente uma relação com as coisas, sendo a relação por excelência, “*el primum cognitum*”, a origem primária de toda a Antropologia e Filosofia.

De acordo com este pensamento, só faz sentido dizer que a relação Eu-Tu tem de expressar-se e realizar-se no mundo, pois o Eu não é uma realidade em si, mas relacional (Buber, 2001). Desta forma, não se pode falar em Eu, sem ter em conta a sua relação com o mundo, as coisas e as relações face-a-face.

Assim sendo, e indo ao encontro dos pensamentos anteriores sobre a importância relacional, pode dizer-se que cada um de nós constrói a sua personalidade através do contacto social e da relação com o outro (Holper, 1982).

É através das experiências com o outro, quer afetivamente gratificantes, quer frustrantes, num processo ao mesmo tempo de socialização e individuação, que a criança, o adolescente ou o adulto constroem progressivamente uma imagem de si próprios e do outro (Holper, 1982).

Neste sentido, tendo em conta toda esta questão da importância relacional e após a observação do nosso grupo e das suas necessidades, foi implementado um trabalho no âmbito do desenvolvimento das competências sociais durante as relações de pares. Este trabalho será, seguidamente, justificado, quer com base nas respetivas observações durante a prática pedagógica, quer à luz de várias teorias de referência. No que concerne à fundamentação teórica de base, partimos do contributo das teorias psicossociológicas e cognitivas do desenvolvimento da criança, que nos permitem perceber a criança na sua individualidade e seu respetivo desenvolvimento cognitivo e social, nesta faixa etária.

Este trabalho realçará também uma outra teoria, a teoria relacional simbólica (Cigoli & Scabini, 2006), que nos permitirá compreender, com mais profundidade, o que está para além da centralização do indivíduo, ou seja, todas as dinâmicas não só do aluno, mas de todos os sistemas a ele afetos, como a família, a sociedade e as relações interpessoais.

Sendo o ser humano um ser predisposto à relação, os pais parecem ser os primeiros agentes socializadores da criança. Deste modo, a justificação da problemática, quanto às dificuldades ao nível das competências sociais sentidas no grupo, não recai somente na criança aut centrada, visto que é fundamental compreender, também, o seu crescimento ao nível do seio familiar, assim como a influência que o mesmo terá no seu desenvolvimento futuro enquanto criança-jovem-adulto.

A intervenção realizada neste grupo, ao nível das competências sociais, teve por base vários motivos, entre eles as características do grupo, as características dos pais e as características da escola.

Quanto às características do grupo, durante a observação, tornou-se perceptível o facto de este sentir alguma dificuldade ao nível do relacionamento com os pares e de determinadas competências sociais, como, por exemplo, a partilha, a cedência, a negociação, o saber ouvir o outro, o respeito, a entreatajuda e cooperação.

Relativamente às características dos pais, estes podem inserir-se numa classe social média alta e, maioritariamente, com elevada formação académica.

Tendo em conta as nossas observações e algumas reações dos pais visíveis, por exemplo, em comentários como *“A minha filha já sabe ler e escrever, já está preparada para o 2º ano”*, fez-nos refletir sobre que tipo de expectativas teriam estes pais acerca dos seus filhos e de que modo estas expectativas podem ter implicações no desenvolvimento integral da criança. O facto de estes pais inserirem os seus filhos numa “Escola Modelo”, onde existem provas de seleção e onde o nível de exigência ao nível das competências cognitivas/académicas é elevado, poderá ser entendido como o desejo de investirem na capacidade intelectual e académica do seu filho.

No entanto, apesar desta valorização ao nível da componente cognitiva ser fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança, esta componente não é a única que deve ser enaltecida. Toda a componente social e relacional tem também um papel fulcral no desenvolvimento da pessoa. Neste sentido, parece-nos fundamental, neste grupo em concreto, ser estimulada e desenvolvida toda esta dimensão interativa, relacional e social.

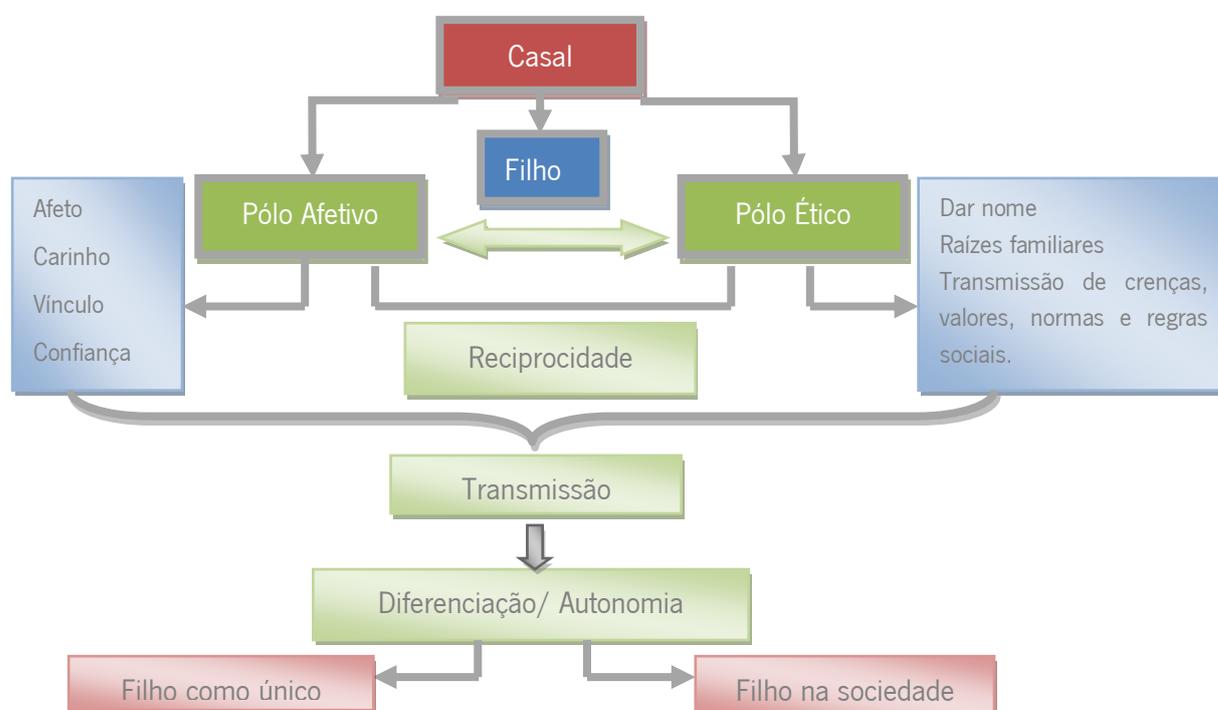
CAPÍTULO I

Desenvolvimento Cognitivo, Emocional e Social da Criança ao nível das Competências Sociais

1. Teorias Psicológicas

1.1. Teoria Relacional Simbólica (Cigoli & Scabini, 2006)

Tendo em conta as características dos pais anteriormente abordadas, torna-se pertinente compreender a complexidade dos desejos e expectativas destes pais para com os filhos, através de uma chave de leitura teórica que nos permita dar sentido a todas as dimensões deste fenómeno. Assim, o modelo Relacional-Simbólico (Cigoli & Scabini, 2006) parece constituir-se importante, na medida em que nos ajuda a refletir acerca da relação pais-filhos e do papel da relação familiar na construção afetiva, social e ética da criança.



Quadro 1 – Esquema orientador da teoria relacional simbólica

A teoria relacional simbólica não percebe a relação com um outro generalizado ou desconhecido, mas valoriza uma relação muito concreta e própria, que é a família.

A família é a matriz simbólica do laço/ligação entre géneros e gerações. A qualidade simbólica da relação familiar cresce e torna-se verdadeira quando o pólo afetivo e o pólo ético estão em reciprocidade. Com efeito, o pólo afetivo cria confiança e esperança, enquanto o pólo ético cria justiça, lealdade e compromisso (Cigoli & Scabini, 2006; Raguso, 2009).

Assim, de acordo com a teoria relacional simbólica, a relação pais/filhos baseia-se num pacto de confiança que inclui um pólo afetivo e um pólo ético. É um pacto de reciprocidade (Cigoli & Scabini, 2006).

Portanto, o casal, enquanto pai e mãe, afetivamente, deverá criar e desenvolver o laço/vínculo com o filho, dar espaço, calor e confiança na nova geração. Deve, ao mesmo tempo, “dar asas” para que se inicie um processo de diferenciação, que conduza a reconhecer o filho como um outro diferente de si.

Sob um olhar ético, o casal deverá legitimar o filho na família através da atribuição de um nome e de um apelido e consentir-lhe o acesso às raízes familiares, à participação aos valores transmitidos na família e à noção de justiça e responsabilidade (Cigoli & Scabini, 2006).

O desejável numa relação pais-filhos é que estes dois pólos (afetivo e ético) sejam pólos equivalentes e que se constituam um ao outro em perfeita reciprocidade. Os pais devem, de facto, impulsionar nos filhos, simultaneamente, estes dois pólos de forma a que este filho se torne alguém “competente” tanto afetiva como eticamente, ou seja, para que este se torne um indivíduo que, pela afetividade e confiança que desenvolveu, seja capaz de criar laços e interagir/relacionar-se com os outros, respeitando-os e cooperando de acordo com as regras sociais apreendidas.

No entanto, isso nem sempre acontece, sendo que esta “falha” poderá ter repercussões, inicialmente, na criança, mas, também, mais tarde, enquanto adulto.

Imaginemos que, numa relação de pais-filhos, se encontra afetado o pólo afetivo. Que efeitos terá na criança? O facto desta afetividade não ter sido desenvolvida na tríade familiar poderá levar a criança a sentir dificuldade em interagir e relacionar-se com o outro, em confiar no outro. Por outro lado, o que acontecerá se o pólo ético for desvalorizado? Provavelmente, a criança terá dificuldade em cumprir regras, em reconhecer o que está certo ou errado, em saber que tipo de competências e comportamentos deve ter para com o outro, como a partilha, cooperação ou cedência, porque não existiu por parte do seu contexto mais próximo, ou seja, a família, esta transmissão de responsabilidade, de justiça, de valores, normas e regras sociais.

No entanto, para evitar que surjam estas consequências, é necessário que exista uma grande reciprocidade entre estes dois pólos, no percurso da relação de pais-filhos. É necessário que exista esta transmissão para que o filho se torne autónomo e vá conseguindo diferenciar-se, ou seja, vá construindo a sua personalidade e o seu caminho, sendo este filho, por um lado,

alguém único e individual e, por outro lado, alguém inserido adequadamente na família, pares e sociedade.

Contudo, esta transmissão pode constituir-se demasiadamente complexa e poderá não ocorrer da melhor forma. Por vezes, o que acontece é que há um investimento, uma projeção e uma colocação de expectativas muito elevadas dos pais relativamente aos filhos. Estas expectativas podem surgir quer ao nível do que “eu quero que o meu filho seja”, por exemplo, “o meu filho terá de ser ou fazer o que eu não fiz”, ou quer ao nível da continuidade dos padrões familiares.

Por conseguinte, todas estas projeções e expectativas poderão ter consequências no desenvolvimento da criança. Se esta não se conseguir diferenciar e reconhecer-se enquanto pessoa e não desenvolver o seu percurso de acordo com as expectativas, as consequências podem ser desastrosas, tal é a pressão exercida sobre ela.

Assim, a teoria relacional simbólica motiva a reflexão acerca das questões anteriormente enumeradas, sobre a forma e o impacto que a relação familiar tem na construção e desenvolvimento social da criança e no modo como nós, enquanto professores, “vemos” os nossos alunos. Como professores, não podemos alhear-nos destes constrangimentos. Neste sentido, cada aluno deixa de ser compreendido apenas como um ser individual e “ávido” de conhecimento. Os alunos são pessoas com histórias de vida próprias, com uma origem, sendo elementos integrantes de uma família também com características próprias, ou seja, são pessoas com papéis a cumprir e não apenas sujeitos que querem ou não aprender.

1.2. Teorias Psicossociológicas do desenvolvimento da criança

Após a abordagem à teoria relacional simbólica, uma teoria mais abrangente e familiar, é importante referir que existem ainda outras teorias e investigações que preconizam que, na faixa etária dos 6/7anos, as crianças sentem algumas dificuldades em relacionar-se com os outros, estando, neste processo de desenvolvimento, as competências sociais.

O desenvolvimento ao nível relacional e de competências sociais é influenciado pelos diferentes sistemas onde a criança se move como, por exemplo, a família e a escola. Ele é também fortemente influenciado pelo desenvolvimento pessoal, cognitivo e social de cada indivíduo.

Assim, a Teoria do desenvolvimento moral heterónomo e autónomo de Piaget (1973), a Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg (1976), a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1987) e a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson (1963, 1982) ajudar-nos-ão a compreender como se processa o desenvolvimento social.

Através destas teorias, serão destacados alguns conceitos que nos permitirão compreender a criança nesta faixa etária em concreto. Entre estes, sublinhar-se-ão a confiança, a autonomia, a iniciativa e reconhecimento de si mesmo enquanto ser diferente do outro; a capacidade de modelação e auto eficácia na reprodução de comportamentos; a dificuldade no desenvolvimento de determinadas regras e valores sociais, ou seja, a dificuldade em perceber as regras como universais e não somente como ato para não receber castigo ou punição por parte do adulto, aliado ao egocentrismo. De acordo com estas teorias, sobressai também a influência e importância dos agentes socializadores, como, por exemplo, os pais e o grupo de pares, no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

1.2.1. Jean Piaget – Teoria do Desenvolvimento Moral

Piaget, para além do grande enfoque no desenvolvimento cognitivo da criança, contribuiu também para a compreensão do desenvolvimento das competências sociais e a relevância do estabelecimento de interações com os outros para o desenvolvimento destas, através da sua teoria sobre o desenvolvimento moral.

Para Piaget (1973), a essência da moralidade consiste no respeito do indivíduo pelas regras sociais e no desenvolvimento da justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade.

Assim, segundo a teoria de desenvolvimento moral de Piaget, “a evolução do juízo moral na criança passa de uma moral heterónoma a uma moral autónoma” (Holper, 1982, p. 119). Para Piaget (1973), as crianças geralmente experimentam um desenvolvimento moral que parte de uma moral heterónoma, baseada em relações sociais de autoridade, para uma moral autónoma, baseada em relações sociais de cooperação. De facto, “entre os 6 e os 12 anos, a criança evolui da moral heterónoma, baseada no respeito unilateral que experimenta pelo adulto, para uma moral autónoma baseada no respeito mútuo que experimentam as pessoas que se encontram em pé de igualdade umas pelas outras” (Holper, 1982, p. 120).

As relações de autoridade ocorrem por meio do respeito unilateral das crianças em relação aos adultos. As regras são impostas pelos adultos, são exteriores e, muitas vezes, não

são compreendidas e reconhecidas como válidas. Portanto, “durante o primeiro estágio do desenvolvimento moral, as regras parecem ser absolutas; a moralidade é um sistema unilateral baseado, essencialmente, na autoridade e, como tal, externo à criança. O dever é visto como obediência e total submissão à autoridade” (Berryman, 2002, p. 222).

Ainda, outra situação que reforça a moral heterônoma nas crianças relaciona-se com a fase egocêntrica em que elas se encontram, uma vez que têm dificuldade em entender pontos de vista diferentes dos seus, isto é, “as crianças são dominadas pela sua própria perspectiva e não conseguem, ao mesmo tempo, tomar em consideração as perspectivas das outras pessoas. Até que a capacidade cognitiva para a descentração esteja desenvolvida, as crianças não são capazes de se libertar das suas próprias perspectivas dominantes e compreender os sentimentos e papéis dos outros” (Schaffer, 1999, p. 44).

A partir dos 6/7 anos, surge o segundo estágio que Piaget define como a moralidade autônoma ou a moralidade da reciprocidade. Neste estágio, as crianças experienciam cada vez mais relações que envolvem o respeito mútuo, sendo que conhecem crianças com pontos de vista e perspectivas diferentes. Assim, a moral autônoma é consolidada nas relações de cooperação entre pares, baseadas na compreensão dos diferentes pontos de vista. É uma moral fundamentada no respeito mútuo, isto é, caracteriza-se pela colaboração igualitária, visto que uma criança vê a outra como alguém com a mesma “autoridade” que ela. Portanto, as regras são decorrentes de um trabalho cooperativo e dialogado. Nessa etapa, as regras são construídas de forma coletiva e cooperativa e, assim, são obedecidas, porque não são impostas mas antes criadas a partir de concepções da própria pessoa. O que quer dizer que, nas interações entre pares, as crianças têm a capacidade de estabelecerem e negociarem entre si as suas próprias regras. Já a partir dos 10 anos, as crianças começam a consciencializar-se que as regras podem ser flexíveis e que podem ser alteradas com base em acordos e negociações.

Para Piaget (1973), o autêntico desenvolvimento moral não poderá realizar-se senão através de relações igualitárias no grupo de pares. É através das relações com os pares que a criança pode construir a noção de reciprocidade, fundamento de toda a moralidade.

“Os conflitos com o adulto e os progressos do desenvolvimento cognitivo não são suficientes para que a criança desenvolva o sentido da reciprocidade e compreenda o significado das regras morais. É sobretudo no grupo de pares que fará a experiência da igualdade e da cooperação e que desenvolverá o respeito mútuo, ambos indispensáveis para aceder à autonomia” (Holper, 1982, p. 127). Assim, na passagem da moral heterônoma à moral

autónoma, o papel primordial cabe aos pares com quem a criança se situa verdadeiramente num nível de igualdade.

Reflexão acerca da teoria do desenvolvimento moral de Piaget

Tendo em conta a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, apercebemo-nos da importância que a escola e as respetivas relações e interações com os pares assumem no desenvolvimento moral e de competências sociais na criança.

Esta teoria é importante, na medida em que nos ajuda a compreender o porquê de, nesta idade, as crianças sentirem grande dificuldade no que concerne às várias competências sociais, como, por exemplo, a partilha ou a negociação. Por um lado, elas sentem essa dificuldade devido à fase de egocentrismo em que se encontram, não conseguindo ainda perceber a perspetiva do outro. O facto de a criança, aos 6/7 anos, estar tão centrada no “eu” e ainda não conseguir “ver” as perspetivas dos outros, reflete-se nestas situações de sentir ainda dificuldade em respeitar e ouvir o outro, de partilhar, ceder ou negociar. Por outro lado, esta dificuldade baseia-se muito nesta questão do desenvolvimento heterónimo e autónomo que nos refere Piaget. Até então, para as crianças, esta questão da moralidade baseava-se no respeito e cedência ao adulto e nesta relação unilateral em que as regras eram respeitadas com o intuito de não serem punidas. Após os 6/7 anos, começa a existir uma menor centralização na sua própria pessoa e, também, através das interações que vão estabelecendo com os outros, especialmente com o grupo de pares. A criança apercebe-se de que esta já não é uma relação unilateral, mas uma relação igualitária, proporcionando, através das suas interações e brincadeiras, o desenvolvimento moral e de competências sociais, sendo que, nestas interações, as crianças criam e negociam as suas próprias regras.

Desta forma, esta teoria pode ajudar a compreender a importância que a escola e o professor têm no desenvolvimento moral autónomo da criança e no desenvolvimento de determinadas competências sociais ao tentar promover e estimular estas relações e interações entre pares.

1.2.2. Lawrence Kohlberg – Teoria do Desenvolvimento Moral

De acordo com a teoria de Kohlberg (1976), teoria esta interacionista e construtivista, o desenvolvimento moral, as normas e os princípios morais são estruturas que se constroem através das interações do sujeito com os outros.

Kohlberg (1976) considera que a moralidade é construída pela criança a partir da experiência social, estando também intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso, Kohlberg (1976) distinguiu três grandes níveis no desenvolvimento moral (o nível da moralidade pré-convencional, o da moralidade convencional e o da moralidade pós-convencional). Cada um destes níveis integra dois estádios, sendo que estes estádios são, em larga medida, determinados pelo desenvolvimento cognitivo (Holper, 1982).

Ao nível da moralidade pré-convencional, as crianças com menos de 9 anos vêem as regras e as expectativas da sociedade como exteriores ao sujeito. As crianças, para categorizarem as suas ações e as dos outros em boas e más, justas ou injustas, verdadeiras ou falsas, referem-se às consequências da sua ação (punições, recompensas, trocas, favores) ou ao poder dos que anunciam as regras de conduta. Neste nível, trata-se de uma reciprocidade egoísta, visto que ainda não existe verdadeira reciprocidade, baseada na lealdade, na gratidão, na justiça, na generosidade e na simpatia (Holper, 1982). Ou seja, as crianças neste nível agem e compreendem as regras sociais, de acordo com o impacto que irá causar na reação do adulto.

Ao nível da moralidade convencional (maioria dos adolescentes e dos adultos), o sujeito interiorizou as regras e as expectativas dos outros e age de acordo com os princípios da sociedade. Ou seja, ele não se conforma somente à ordem e às expectativas sociais, mas experimenta em relação a estas um sentimento de lealdade (Holper, 1982).

Ao nível da moralidade pós-convencional, “o sujeito distancia-se das regras e das expectativas dos outros e define os valores em termos de princípios universais” (Holper, 1982, p. 131). O reconhecimento da natureza convencional dos valores vai a par com uma melhor compreensão da universalidade dos princípios morais. Há uma valorização do respeito para com o indivíduo. Trata-se dos princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade, de respeito pela dignidade dos seres humanos, considerados como pessoas individuais (Holper, 1982).

Contudo, Kohlberg (1976) realça ainda que, para o desenvolvimento moral, é essencial a relação com os pares. Ou seja, nestas interações, a criança partilha a sua perspetiva e tem a

oportunidade de perceber a perspectiva do outro. Já no que concerne o nível de autoridade, “Piaget (1932) e Kohlberg (1969) referem que na relação com os pares, a criança tem consciência de que todos os participantes “partilham” níveis de conhecimento e de autoridade similares. Assim, face a um conflito, a criança é levada a reconhecer que os seus pares têm perspectivas diferentes da sua, motivando-as para discutir, debater e negociar” (Cruz, 2000, pp. 37-38).

Reflexão acerca da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

De acordo com o que refere Kohlberg, o desenvolvimento moral é adquirido através da interação social. No entanto, este desenvolvimento moral acompanha o desenvolvimento cognitivo da pessoa, daí ele distinguir vários níveis e estádios para o desenvolvimento moral.

Portanto, uma criança de 6/7anos que se encontra no nível pré-convencional, o que corresponde à moralidade heterónoma de Piaget, não consegue ter uma visão abstrata e universal das regras e da justiça, uma vez que encaram ainda o cumprimento das regras e as normas como externas a si, obedecendo a estas para evitar um castigo ou para satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas.

Então, se, por um lado, a criança percebe o adulto como alguém superior que tutela sobre a sua própria vida, por outro lado, o encontro com os iguais a si, ou seja, a relação de pares assume um papel importante no desenvolvimento da reciprocidade. Deste modo, o investimento nas relações “horizontais” ajudam a criança a integrar noções de respeito, negociação, partilha.

Ainda neste contexto de participação social, a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg teve também um contributo importante, uma vez que tomamos consciência de que a criança deve aprender, por meio dos diferentes agentes socializadores, a controlar o seu comportamento, de forma a poder relacionar-se adequadamente na sociedade.

Nestes agentes socializadores, podemos integrar tanto o seio familiar como as relações com os pares, pois ambos assumem um papel relevante no desenvolvimento moral, uma vez que, ao falarmos de desenvolvimento moral, estamos a falar, tanto no cumprimento e respeito pelas normas sociais, como na noção de reciprocidade e respeito pelo outro.

Em contrapartida, a reciprocidade será mais facilmente desenvolvida com os pares, pois é sobretudo neste grupo que a criança experiencia a igualdade e a cooperação e que desenvolve

o respeito mútuo. Através destas trocas transacionais de respeito e de reciprocidade, entre o grupo de pares, é promovido o desenvolvimento moral.

1.2.3. Albert Bandura – Teoria da Aprendizagem Social

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), uma pessoa pode adquirir um novo comportamento a partir da observação de um modelo. “Embora uma grande quantidade de aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço directo, grande parte do reportório comportamental da pessoa pode ser adquirido através da imitação ou daquilo que uma pessoa observa nos outros” (Bandura, 1961, p. 151).

Isto quer dizer que grande parte das nossas aprendizagens se efetuam através da observação de modelos sociais existentes e com os quais contactamos. Esta observação ativa, muitas vezes, pode levar a pessoa a imitar ou a reproduzir o comportamento observado, sendo que, posteriormente, a pessoa pode decidir se integra ou não esse comportamento no seu quadro de respostas. Todo este processo complexo é designado por Bandura como modelagem. Por outras palavras, "a aprendizagem seria excessivamente trabalhosa, para não mencionar perigosa, se as pessoas dependessem somente dos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. Por sorte, a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma ideia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a acção." (Bandura, 1977, p. 22).

Bandura (1987) sublinha, ainda, a importância do reforço neste processo de aprendizagem, distinguindo, assim, reforço direto de reforço vicariante. No reforço direto, a criança tem um determinado comportamento e, depois, é reforçada positiva ou negativamente, através de recompensa, elogio ou punição. Este reforço direto pode ou não motivar a criança a reproduzir esse comportamento com maior ou menor frequência.

Já no reforço vicariante, o reforço não está diretamente relacionado com o comportamento da criança, mas é antes resultado da sua observação a um comportamento reforçado no outro. Ou seja, a criança observa que uma pessoa por ter determinado comportamento é recompensada e, por isso, tenta imitar ou reproduzir aquele comportamento. O mesmo acontece se o reforço for negativo, ou seja, se a criança observar alguém que está a ser punido pelo seu comportamento, a reprodução desses comportamentos julgados como

socialmente inadequados tendem a diminuir, já que, segundo Schaffer (1999), a criança avalia ativamente as ações observadas e as suas possíveis consequências.

Isto quer dizer que a criança também é seletiva na reprodução de comportamentos, ou seja, a observação do comportamento de outros não implica necessariamente a sua imitação, pois pode não existir na criança nenhuma razão, interesse ou motivação para a reprodução de tal comportamento.

“A criança ativamente avança na sua própria aprendizagem social escolhendo modelos para imitar. A escolha é influenciada pelas características do modelo, da criança e do meio ambiente” (Papalia, 2001, p.30). Assim, pode dizer-se que os processos cognitivos estão em curso, enquanto as crianças observam os modelos, uma vez que os vários fatores cognitivos, como a capacidade para prestar atenção e, mentalmente, organizar a informação sensorial, afetam o modo como elas próprias integram o comportamento observado (Papalia, 2001).

Com efeito, a tendência para a imitação de um modelo pode depender tanto das características do modelo como das características do observador. Por um lado, as crianças tendem a imitar os comportamentos dos modelos dependendo da sua proximidade afetiva, da idade, do género e do seu estatuto ou prestígio. Por outro lado, a criança só o fará tendo em conta o seu nível de atenção e retenção da informação, as suas expectativas, a sua motivação e a sua noção de eficácia ou competência, isto é, daquilo que julga ser capaz de desempenhar, do seu valor, das suas potencialidades, pois, segundo Gonçalves (1990), a auto-eficácia consiste nos julgamentos que as pessoas fazem acerca da sua eficácia pessoal, constituindo, assim, os melhores preditores do seu envolvimento e persistência em diferentes tarefas.

Bandura (1987) não vê a criança como um ser passivo, totalmente dominada por ações ambientais, mas como um ser influente em todos os processos. É neste contexto que, nesta teoria, é introduzido também o conceito de determinismo recíproco, em que tanto o mundo como a pessoa causam efeitos um no outro, sendo que existe uma interação recíproca e continua entre os fatores cognitivos, comportamentais e ambientais.

Portanto, uma evolução da teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), comparativamente às teorias behaviouristas, foi o facto de esta valorizar os processos internos, especialmente os cognitivos, ou seja, “o paradigma da aprendizagem social coloca na interação entre situação observada e processos cognitivos do observador o fulcro de grande parte da aprendizagem” (Gonçalves, 1990, p.73).

Reflexão acerca da teoria da aprendizagem social de Bandura

A teoria de Bandura pode ajudar-nos a compreender o modo como a criança aprende e desenvolve determinados comportamentos ao nível das competências sociais.

Uma vez que o processo de modelagem tem um papel importante no desenvolvimento e na apreensão de vários comportamentos da criança, isso faz-nos refletir sobre o impacto que os agentes socializadores poderão ter neste processo.

Se a criança tiver bons exemplos sociais e modelos que lhe transmitam comportamentos adequados à convivência em sociedade e, ainda, se estes reforçarem ou punirem positivamente a criança, esta irá desenvolver competências favoráveis à relação com os outros.

Se, por outro lado, a criança tiver como modelos sociais inadequados à convivência em sociedade, e ainda, se estes não a punirem pelos seus maus comportamentos, ela irá continuar a reproduzi-los.

É neste sentido que a escola e o grupo de pares adquirem também um papel fundamental neste desenvolvimento de competências sociais. Ou seja, a criança começa a observar outros comportamentos sociais e a reconhecer outros modelos, como, por exemplo, o professor ou os próprios colegas. Através da observação desses comportamentos, por reforço direto ou vicariante, a criança, recorrendo às suas competências pessoais, como atenção, retenção, reprodução, motivação e auto-eficácia, poderá reproduzir e integrar o comportamento observado no seu quadro de respostas. Portanto, serão, então, estas competências pessoais e a integração dos comportamentos observados que permitirão à criança desenvolver determinadas competências sociais, como, por exemplo, a partilha, a negociação, a cedência, o saber ouvir o outro, etc.

1.2.4. Erik Erikson – Teoria do Desenvolvimento Psicossocial

A teoria psicossocial de Erikson (1963, 1982) concebe que o desenvolvimento humano é realizado através da interação da pessoa com o meio que a rodeia e é apresentado através de estágios e fases que a pessoa terá de ultrapassar ao longo do seu ciclo de vida. Com efeito, Erikson enfatiza a importância das relações interpessoais, consagrando o ambiente social de uma forma mais explícita e focalizando-se mais nos processos de vida que orientam o desenvolvimento da personalidade e do estilo interpessoal (Damon, 1983).

Assim, o ciclo vital é entendido como um contínuo, onde cada fase influencia a seguinte e onde cada estágio é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. Ou seja, ao longo da vida, cada pessoa vai-se deparando com crises, estados e sentimentos contraditórios. Face a esses estados e sentimentos, a pessoa tomará atitudes, comportamentos e decisões, tentando resolver este conflito interno e “avançando” para uma outra fase, um outro estágio.

Portanto, estas duas vertentes (negativa e positiva), a que se refere Erikson (1963, 1982), são necessárias para que a pessoa seja confrontada, para que “dê o salto” e se desenvolva tanto psicológica como socialmente.

Quer isto dizer que a pessoa, quando confrontada com cada crise, terá de a tentar ultrapassar, saindo dela mais fortalecida ou mais frágil, de acordo com a sua vivência dessa crise. O modo como a pessoa a resolverá influenciará diretamente o próximo estágio e, por conseguinte, o desenvolvimento integral da pessoa.

Estádio de desenvolvimento	Idade	Características
1. Confiança vs. Desconfiança	0-2	Responsabilidade da mãe em “abrir ao mundo”.
2. Autonomia vs. Dúvida/Vergonha	2-3	Integrar os impulsos e as normas sociais. Fazer as coisas sozinho.
3. Iniciativa vs. Culpa	3-6	Imita os adultos mas tem consciência de ser outro. Procura a aceitabilidade dos outros.
4. Competência vs. Inferioridade	6-12	Integrar a capacidade de produzir e a avaliação que os outros fazem dele.
5. Identidade vs. Confusão	12-20	Quem sou eu? Vinculação e diferenciação.
6. Intimidade vs. Isolamento	20-35	Criar relações íntimas duradouras. Partilharei a minha vida ou viverei sozinho?
7. Geratividade vs. Estagnação	35-60	Dar vida. Abertura à sociedade e aos filhos.
8. Integração vs. Desespero	A partir 60	Integração do passado. Hora do balanço.

Quadro 2 – Estádios de desenvolvimento de acordo com a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1963, 1982)

Centrando-nos concretamente na turma em questão, com a faixa etária entre os 6/7 anos, e no tema da dificuldade do desenvolvimento de competências sociais desta turma, é importante focalizar-nos apenas em dois estágios desta teoria, ou seja, a transição entre o estágio de iniciativa vs culpa para o estágio de competência vs inferioridade.

Assim, no estágio **Iniciativa vs. Culpa** verifica-se que, na sua vertente positiva, a criança após a exploração dos impulsos e o reconhecimento das regras sociais, ela age sobre o mundo, tomando iniciativa. Esta é normalmente desenvolvida através das brincadeiras em grupo e da imitação dos adultos. No entanto, para além desta imitação, a criança começa a reconhecer-se na sua individualidade, têm consciência de ser “outro”.

Neste estágio, a criança tem ainda uma outra preocupação: a aceitabilidade dos seus comportamentos por parte dos outros. Por isso, deve ser estimulada no sentido de que pode ser aquilo que imagina ser, sem sentir culpa. Esta pode, então, ser também entendida como a formação do senso, da responsabilidade e da interiorização de vários ideais e propósitos importantes para a formação da identidade. Por outro lado, na sua vertente negativa, a criança pode compreender as regras sociais e a autoridade do adulto como bloqueadoras da sua iniciativa, uma vez que a pergunta habitual, nesta fase, é “serei boa ou má?”. Assim, se a criança sentir que é má pessoa devido ao seu sentimento de não capacidade, ao excesso de autoridade adulta, à dificuldade de desenvolver a iniciativa e a relação com os outros, poderá comprometer o “salto” para o estágio sucessivo e por conseguinte o seu desenvolvimento.

Já no estágio de **Competência vs. Inferioridade**, a pergunta associada é “serei ou não uma pessoa capaz?”. Assim, verifica-se, na sua vertente positiva, que a criança, após a iniciativa, sente necessidade de mostrar que é capaz de produzir e de mostrar que é competente. Neste estágio, a confiança, a autonomia e a iniciativa são fundamentais para que a criança se afirme e se sinta capaz, ou seja, para que não adquira o sentimento de inferioridade ou de incompetência. Assim, na sua vertente negativa, este estágio pressupõe uma dificuldade da criança em sentir-se capaz, comprometendo, por um lado, a sua aprendizagem, participação e exploração, e por outro, a relação com os outros, uma vez que o sentimento de inferioridade poderá bloquear a ação da criança e a sua própria identidade.

Desta forma, este estágio corresponde à idade escolar e à frequência na escola. Daí o convívio com outras pessoas, para além da família, a maior socialização, o trabalho em conjunto, a aquisição de aprendizagens sociais e o desenvolvimento de um senso de cooperatividade e outras habilidades necessárias à sociedade em que se insere. Por isso, é

nesta fase que vemos a importância clara das relações sociais na construção do plano de vida, porque é através da aprendizagem de determinados papéis que a criança vai antecipando e exercitando algumas características e habilidades.

É neste sentido que pais e professores devem estimular a representação social da criança, a fim de valorizar e enriquecer a sua personalidade, além de facilitar as suas relações sociais.

Reflexão acerca da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson

Segundo a teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson, percebemos que a criança, entre os 6/7 anos de idade, atravessa uma fase em que os adultos assumem uma grande influência no seu desenvolvimento pessoal e social. Isso percebe-se através da imitação e reprodução de comportamentos que ela própria faz das ações dos adultos.

No entanto, espera-se que a criança consiga superar as crises desenvolvimentais da confiança e da autonomia, de modo que ela própria comece a reconhecer-se enquanto pessoa e vá adquirindo a capacidade de diferenciação entre o “eu” e o “outro”. Se assim for, a criança começa, ainda, a tomar a iniciativa, a querer agir, a querer fazer coisas e a mostrar aos outros que é um ser competente e capaz, agindo sobre o mundo. Aliado a estes acontecimentos surge o ingresso na escola, em que a criança tem a oportunidade de se relacionar mais frequentemente com outras pessoas para além da família, onde a relação especialmente com os pares lhe permite construir e adquirir naturalmente várias aprendizagens sociais.

Neste sentido, o que se pode concluir é que a teoria psicossocial de Erikson contribui para uma melhor compreensão da relação bidirecional entre sujeito/meio. A criança descobre-se a si e ao mundo, agindo ativamente sobre ele. É de realçar que, nesta etapa, a criança observa o adulto, procurando nele, por um lado, a aprovação através do reforço positivo, e, por outro, evita ser punida. Desta forma, a criança procura, através da relação de pares, uma relação igualitária onde possa descobrir também a resposta às perguntas “serei bom ou mau?” e, posteriormente, “serei ou não capaz?”. Aqui se jogam, igualmente, as competências sociais adquiridas, primeiramente, na família e, depois, na escola.

Assim, o professor deve estar consciente do próprio percurso de cada aluno e da fase em que se encontra. Deve proporcionar um ambiente rico em partilha grupal de modo a que favoreça a iniciativa do aluno, reforçando, quando faz algo positivo, e punindo, quando faz algo negativo, evitando formas que humilhem e bloqueiem a integração da crise em que a criança se encontra.

CAPÍTULO II

A Importância do Desenvolvimento das Competências Sociais e da Relação de Pares em Contexto Escolar

2.1. Competências Sociais

No que concerne às competências sociais, a literatura ressalta desde logo a não consensualidade quanto a uma possível definição geral. A razão desta ambiguidade prende-se com vários fatores, como, por exemplo, a diversidade cultural ou, até, a distinção que alguns autores fazem entre o termo competência social e capacidade social.

Contudo, existem algumas noções gerais que são comuns a todas as definições acerca de competência social, incluindo a noção de que comportamentos sociais, quando executados de uma forma adequada, se tornam capacidades sociais, que, por sua vez, se apropriadamente desempenhadas, conduzem à competência social geral (Rutherford, Chipman, DeGangi & Anderson, 1992).

Assim, para que a pessoa seja socialmente competente, necessita desenvolver diversas capacidades sociais, como a proatividade, a empatia, a resolução de problemas (Vaughn & Hogan, 1994). No entanto, estas capacidades desenvolvem-se na relação interpessoal.

Portanto, a competência social pode ser entendida como um constructo multidimensional (Vaughn & Hogan, 1994), pois parece estar diretamente relacionada com a capacidade da criança em lidar com as transformações sociais, de interagir eficazmente com o meio ambiente, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke, 1991).

Isto quer dizer que a competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrolo e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

Tendo em conta a importância da interação social no desenvolvimento de competências sociais e focalizando-nos, agora, objetivamente na questão do nosso estudo, faz sentido tentar perceber porquê e de que forma a relação de pares é relevante no desenvolvimento das diversas competências sociais.

2.2. A importância da relação de pares no desenvolvimento das competências sociais

Quanto ao desenvolvimento das competências sociais, antes de nos centramos na relação da criança com o grupo de pares, precisamos, primeiramente, frisar o papel da família, uma vez que esta é o primeiro agente socializador da criança. Os pais devem, então, ajudá-la a desenvolver-se pessoal e socialmente, fornecendo-lhe modelos adequados através do seu exemplo e transmitindo-lhe valores, regras e capacidades sociais, como, por exemplo, dizer obrigada, pedir por favor, deixar falar, argumentar, explicar razões, etc.

No entanto, os pais não são os únicos responsáveis por estas aquisições, pois o grupo de pares parece constituir um contexto de aprendizagem básica fundamental, dado que é neste contexto específico que as crianças aprendem a ter um conhecimento social mais alargado e desenvolvem habilidades sociais, as quais são de uma importância crucial no estabelecimento das interações presentes e futuras. Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990).

Com efeito, é também nestas interações que a criança desenvolve competências de socialização e reconhece regras sociais e valores morais. Para além disso, “o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (Matos, 2000, citado por Almeida, 2000, p. 8)

Tal como refere Cruz (2000), as normas pessoais, regras, disputa de objetos, hábitos e costumes, respeito pelos outros, lealdade e direitos pessoais são dimensões comuns da interação com os pares. Ou seja, através destas interações, por um lado, as crianças desenvolvem valores sociais fundamentais para que se consiga viver em sociedade, e, por outro lado, podem ter também um papel determinante no controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais (Fine, 1981; Parker & Gottman, 1989).

Portanto, tal como refere Cruz (2000), o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares, uma vez que é através desta interação que as crianças se vão apropriando da “cultura” do grupo, interagindo e negociando com ele e aumentando o seu conhecimento social.

2.3. A importância da escola e o papel do professor no desenvolvimento de competências sociais

A escola, para além da família, parece assumir um papel importante como meio de socialização da criança, uma vez que é na escola que as crianças experimentam novas formas de se relacionarem com os outros, novas aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitem ir construindo a sua identidade (Schaffer, 1999).

Assim, com a entrada na escola, a criança, para além das competências que já adquiriu, passa também a conhecer novos papéis e novas formas de interagir com os outros, nomeadamente, com os pares e com a comunidade educativa (Papalia, 2001).

Segundo Holper (1982), a prática quotidiana na escola desenvolve, por um lado, qualidades individuais, como a iniciativa, o espírito de investigação, o entusiasmo, o sentido de responsabilidade, o autocontrolo, e, por outro lado, qualidades sociais, como espírito de equipa, solidariedade, generosidade coletiva.

Contudo, frisar esta prática escolar implica também realçar o papel do professor como potenciador do desenvolvimento integral da criança. O professor deve assumir-se como uma referência para os alunos, sendo um modelo pelo seu exemplo. Além disso, este deve ser bastante observador e deve dinamizar práticas e estratégias de socialização e aceitabilidade entre os alunos (Holper, 1982).

O professor, deve, ainda, para além de potenciar e estimular nos alunos competências cognitivas, através da abordagem a conteúdos programáticos, promover vivências e atividades que promovam competências sócio-afetivas, como, por exemplo, estimular que os alunos participem, que desenvolvam trabalhos a pares ou em grupo, encorajar para a colaboração entre eles, estimular o espírito de partilha, incentivar para o reconhecimento do outro e para ouvir o outro, incentivar a resolução de conflitos, assim como realçar a importância dos valores e regras sociais (Cruz, 2000).

Assim, é importante que o professor crie um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades e que contemple, por um lado, a oportunidade de os alunos serem ativos/autónomos neste processo, mas que, por outro, se mostre presente mediando e estimulando os alunos durante estas vivências e estas atividades.

2.4. A importância da Literatura para a Infância no desenvolvimento de competências sociais

Antes de fazermos referência à importância da Literatura para a Infância quanto ao desenvolvimento de competências sociais, é necessário, primeiro, definir o que se entende por Literatura para a Infância e, posteriormente, explicar a razão de esta ser utilizada como um veículo e um recurso pedagógico para a promoção e sensibilização relativamente a esta temática do desenvolvimento de competências sociais nos alunos, em sala de aula.

Assim, mais do que falar simplesmente em literatura como um modo de comunicação escrita, é falar em literatura para a infância, uma vez que, para além desta exigência de comunicação escrita apelativa, se dirige a um público-alvo específico, neste caso, as crianças e jovens. Deste modo, entende-se que a “literatura infantil é aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças ativa e seletivamente receberam como tal” (Diogo, 1994, p. 8).

Neste sentido, considera-se que “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta” (Soriano, 1975, p. 185).

No entanto, “o termo genérico «literatura para crianças» recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular [...]. Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos. Acrescentar «para crianças» à palavra “literatura” acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público” (Bicchonnier, 1991, citado por Basto, 1999, p. 23).

Assim, sucintamente, pode dizer-se que, na literatura para a infância, se integra “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera, 1991, p.11).

No entanto, nem sempre a Literatura para a Infância foi vista e definida desta forma. Na sua origem, esta tinha uma intenção pedagógica bastante vincada, uma vez que os primeiros

textos tinham por base uma evidente função educativa e socializadora e funcionavam, simplesmente, como transmissores de valores.

Com o passar do tempo e o evoluir de mentalidades, começou a ser dada importância ao livro como fonte de lazer e prazer e, desta forma, também, à sua vertente lúdica e estética.

Na verdade, o livro pode ser um importante veículo pedagógico que proporcionará aos alunos curiosidade, espírito crítico, criatividade, imaginação, raciocínio e outras aprendizagens, mas pode também ser, simplesmente, um incentivo ao gosto e ao prazer pela leitura.

Desta forma, ler e ouvir histórias não é um ato passivo, uma vez que o livro pode, por um lado, ser considerado “um amigo e companheiro” e, por outro lado, “alguém” que nos possibilita diversas aprendizagens tanto a nível cognitivo como social e ético.

Assim, tendo por base este conceito, é importante ressaltar que, durante a implementação do projeto, o recurso a obras infantis e à própria literatura para a infância nunca foram vistos como meros instrumentos pedagógicos. A literatura para a infância “não serve para...”. Ela é, acima de tudo, um objeto estético que deve ser “explorado” na sua multiplicidade de vertentes. Neste sentido, durante as intervenções, o livro não foi inserido na sala de aula somente com a função instrumentalizadora e pedagógica, mas foi devidamente explorada toda a sua estética e materialidade, assim como os seus elementos textuais e paratextuais.

Então, continuando a ressaltar que a Literatura para a Infância possui características próprias e sendo ela destinada às crianças e jovens, deve considerar-se que a escola e o professor têm um papel fundamental no incentivo, estímulo e promoção da leitura de histórias aos seus alunos.

Portanto, foi exatamente pelo facto de se ter consciência da importância da leitura de histórias, principalmente nestes leitores iniciais, 1º ano de escolaridade, que se recorreu à exploração de várias obras de literatura para a infância, enquanto promotor de organização de uma ação educativa, no que concerne à sensibilização da importância da relação de pares e das competências sociais. Portanto, acreditamos que a escola deverá promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspetiva e a perspetiva do outro, uma vez que o conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta permitirá certamente que elas ignorem as diferenças e tenham atitudes positivas para com os seus pares (Balça, 2003).

Desta forma, o professor deve ter como preocupação e função a escolha cuidada das obras a trabalhar com os alunos, centrando-se, por um lado, nos valores literários inerentes ao

texto, mas, por outro lado, centrando-se, também, nos valores sociais. Ou seja, os textos devem harmonizar o potencial literário e o potencial social, uma vez que, só através da leitura de textos literários a criança adquire uma competência estética, que lhe permitirá o desenvolvimento do seu espírito crítico (Llorens García, 2000) e, portanto, uma melhor integração no mundo.

A ação pedagógica intencional e as obras, quando devidamente selecionadas, podem promover no grupo, através das personagens, ações e acontecimentos, o desencadeamento de um diálogo ético e um ambiente propício à formação da cidadania e, em particular, ao reconhecimento das várias competências sociais que cada pessoa deve assumir perante o seu grupo de pares e perante a sociedade.

Oliveira (1994, citado por Oliveira (s/d), p. 109) sugere que o professor escolha com antecedência os textos da Literatura para a Infância que contenham, nas atitudes das personagens, ações que possam desencadear reflexões sobre dilemas cognitivo-morais, que estude o texto e que o recrie na linguagem oral.

Por sua vez, Devries (1998, citado por Oliveira (s/d), p. 105) afirma que a Literatura para a Infância inclui muitas obras que possibilitam ao professor criar conflitos cognitivo-morais, por intermédio da elaboração de questões semiestruturadas, visando criar situações hipotéticas nas quais as crianças tenham que tomar posições e confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro.

Cabe, assim, ao Professor selecionar obras com o objetivo de desenvolver, no grupo, a moralidade, ou seja, os valores sociais e morais. Isto porque será através das ações das personagens que os alunos irão reconhecer e fazer este julgamento de valores. E este reconhecimento ao nível dos valores sociais e morais, que os alunos irão identificar nas ações das personagens, será fundamental para que, através destas situações fictícias, eles próprios consigam transpô-las para situações reais e concretas do seu dia a dia.

Segundo Vinha (2000, citado por Oliveira (s/d), p. 110), no processo de reflexão sobre as ações das personagens, as crianças enfrentam questões sobre o que acreditam ser “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”, construindo as suas próprias opiniões e ouvindo a opinião dos outros, dando início, desta forma, ao processo de construção dos seus valores morais a partir das experiências da vida quotidiana.

Contudo, não só é importante a seleção das obras, mas também a organização do ambiente pedagógico. Ou seja, após a leitura e interpretação da obra, é importante que o professor disponibilize um tempo de diálogo que favoreça as trocas de pontos de vista entre

alunos, estando presente o argumentar e o escutar, que valorize as ideias de todos, que se explore os seus sentimentos e emoções e que desenvolva a autonomia e o respeito mútuo.

Ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com a clarificação destes valores, o professor está a atuar de forma positiva no processo de construção da autonomia moral, proporcionando ao aluno as oportunidades de tomar consciência dos seus próprios valores. Inicia-se, deste modo, um processo de descentração da sua própria perspectiva, por meio da qual o sujeito pode vir a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção da moralidade.

Assim, indo ao encontro de tudo aquilo que já foi referido, “os livros para crianças têm desta forma um papel de grande importância, uma vez que apresentam desde cedo às crianças essa visão do outro, acostumando-as a reconhecer e a posicionar-se no lugar alheio” (Balça, 2006, citado por Azevedo, 2006, p. 237). Por esta razão, “o professor deve em primeiro lugar privilegiar, na sala de aula, a leitura de inúmeros e diversos textos literários de recepção infantil e juvenil, que encerrem valores sociais e valores literários, num contexto onde deve predominar a leitura por prazer (Balça, 2006, citado por Azevedo, 2006, p. 238), uma vez que a exploração de obras, onde os valores sociais e os valores literários estejam em harmonia, pode contribuir para a formação de um aluno e cidadão mais humano, com capacidades e competências sociais e dotado de um pensamento crítico e independente.

A Literatura para a Infância pode, então, ser entendida como um forte veículo ao nível do desenvolvimento, não só cognitivo, mas também social e moral das crianças, porque, através das personagens e suas ações e acontecimentos, as crianças retiram uma “moral”, inferindo modos de atuação consentâneas com aquilo que é socialmente aceite. Mesmo sendo situações fictícias, as crianças conseguem transpor as histórias para situações reais do seu quotidiano, levando, desta forma, a que elas se questionem sobre as suas atitudes e comportamentos sociais e morais e a que reflitam sobre este processo de moralidade. As crianças começam, então, a questionar-se acerca do que é “bom” ou “mau”, do que é “certo” ou “errado”, e sobre a forma como deve agir perante os seus colegas, quer dentro da sala de aula, nos trabalhos de pares ou de grupos, quer no exterior (por exemplo, recreio), onde devem ter em conta determinadas competências sociais, como a partilha, o respeito ou a negociação.

PARTE II

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS
AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS

3. Método: Investigação-Ação

A “investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, p.5).

Esta metodologia mostra-se pertinente ao nível do ensino, porque, para nós, professores, o facto de “tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo é, assim, antes de mais, criar uma protecção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008, pp. 7-8).

Assim sendo, esta metodologia implica que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências como o planear, observar, analisar e verificar. A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Máximo-Esteves, 2008).

3.1. Investigação-Ação como estratégia metodológica

Tendo em conta as características da investigação-ação, pode dizer-se que as respetivas ações, intervenções e projeto em estudo, desenvolvido num ambiente e sala de 1º ano de escolaridade, do 1º Ciclo de Ensino Básico, se sustentaram com base nesta metodologia.

Assim, através da investigação-ação, em que o investigador se apresentou como um elemento participante em todo o processo de investigação, procedeu-se à caracterização das necessidades de intervenção no grupo. Posteriormente, definiram-se as prioridades e o foco de intervenção, salientando, como objetivo geral, a promoção do desenvolvimento de competências sociais, mais especificamente, competências como a comunicação, a partilha, a cedência, a negociação e o respeito pelos outros¹.

A finalidade da intervenção, para além da exploração, com o grupo, de diversas competências sociais, consistiu, também, na análise e reflexão sobre o envolvimento e as reações dos alunos, quanto às relações e interações, registadas nas várias experiências de aprendizagem.

Assim, o projeto iniciou-se com o reconhecimento de objetivos, a delineação de estratégias adequadas e adaptadas aos intervenientes e a monitorização, quer dos processos, quer dos resultados. Posteriormente, e tendo sempre em conta este processo/ciclo de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação, foram desenvolvidas várias atividades que decorreram ao longo do projeto e que serão em seguida apresentadas.

Através da ação\intervenção, foram emergindo as práticas, foram-se procurando estratégias didáticas adequadas e foi-se atuando no contexto em função das necessidades do grupo, de forma a clarificar e a dar resposta às questões colocadas inicialmente. Já a reflexão foi também considerada como uma etapa fundamental do processo, visto ter sido um momento de análise crítica, quanto às observações e intervenções, em que o intuito consistiu em descobrir, por um lado, as aprendizagens realizadas e, por outro, as dificuldades, as falhas, as necessidades e o que necessitava ser melhorado ou reformulado.

O final do processo foi ainda constituído por um momento de avaliação e diálogo, em que as decisões e opções sucessivamente tomadas foram a base de reflexão, procurando, deste modo, o aperfeiçoamento das práticas e a partilha de outras estratégias, de forma a tornarem-se práticas de qualidade.

¹ Todo este processo foi realizado, primeiramente, através da observação do investigador e, posteriormente, em reunião, com a professora titular.

Como instrumentos ou técnicas metodológicas utilizadas para recolher e registar os dados, surgiu o recurso à observação participante, realizada através de notas de campo e do diário, o recurso à gravação de voz e à imagem (fotos e vídeos) e, ainda, a formulação de um questionário inicial das ideias prévias dos alunos (ver p. 72) e um questionário de avaliação final do projeto (ver p. 73).

Quanto às notas de campo e ao diário, foram realizados tanto registos detalhados e descritivos das atividades desenvolvidas, focalizados nas ações e interações dos alunos, como registos mais reflexivos com interrogações, sentimentos, ideias, emoções e reações dos alunos, de forma a poder interpretar, analisar, avaliar e refletir sobre tais registos e descrições².

Todavia, importa ainda referir que, durante todo o processo, esteve sempre presente a imprevisibilidade, a adaptação e a flexibilidade, uma vez que nem tudo se sucedeu como planeado inicialmente, por exemplo, a duração das atividades. Contudo, considera-se que a ação não se deve cingir a um conjunto de regras e normas definitivas, uma vez que essa ação passou por vários ajustes e adaptações, dando resposta às necessidades do grupo.

4. Processo de intervenção em Ensino Básico: planificação, implementação e reflexão acerca das estratégias

4.1. Caracterização do contexto

4.1.1. Instituição

Este projeto foi realizado numa escola básica e secundária artística pública especializada no ensino da música, situada perto do centro da cidade de Braga.

Este Estabelecimento é regido por planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado e tem como princípios educativos de base promover uma educação integral, conjugando a sua vertente artística com outros saberes e linguagens culturais, científicas, tecnológicas e éticas, ao longo de todo o percurso escolar. Desta forma, assume como missão a formação especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humano dos seus alunos,

² Estes registos escritos e de áudio não se encontram no trabalho, mas no portfólio de estágio. No entanto, encontram-se disponíveis vários diálogos com o grupo durante as atividades abaixo descritas.

visando o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de futuros profissionais na área da música.

Tendo em conta que este estabelecimento ministra um ensino especializado, essencialmente na vertente musical, para a sua admissão é exigida a realização de provas de aptidão e de apreciação dos conhecimentos do candidato na área da música.

Podemos, ainda, com base na observação, nos documentos e testemunhos da instituição, referir que, neste estabelecimento, são características as famílias com nível socioeconómico médio alto³.

4.1.2. Grupo

A turma é constituída por vinte alunos do primeiro ano de escolaridade, uma professora titular que leciona a componente de ensino curricular e por professores especializados nas diversas vertentes artísticas, compondo, assim, o Conselho de Turma.

O grupo é composto por dez alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade.

De realçar que todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, antes de ingressarem nesta instituição⁴.

À medida que fomos observando e interagindo com os participantes, fomos apercebendo que, maioritariamente eram filhos únicos e pertencentes a famílias com nível socioeconómico médio-alto. Também, na sua maioria, os pais possuíam elevadas habilitações académicas.

Estas pareciam ser crianças com elevado nível cognitivo, muito por influência e estímulo dos pais e da própria escola em que se inseriam. Apercebemo-nos das expectativas que os pais iam colocando nos seus filhos e da sua satisfação por estes estarem integrados numa escola de referência.

Contudo, constatamos também que este grupo apresentava alguma dificuldade no desenvolvimento de determinadas competências sociais, como a partilha, a negociação, a cedência e o respeito pelas ideias e opiniões dos outros, dificuldade esta característica também da faixa etária em que se encontram.

³ Todas estas informações quanto à caracterização de Instituição foram retiradas do Projeto Educativo da mesma.

⁴ Informação retirada do Projeto Curricular de Turma realizado pela Professora Titular.

4.2. Identificação da problemática e definição dos objetivos da investigação/projeto

Considera-se, assim, o foco do projeto de investigação e o alvo das atividades a implementar o desenvolvimento das competências sociais durante a relação de pares. Como já referido, iniciamos o processo pela observação, levantamento de necessidades e caracterização do alvo de intervenção, percebendo que, neste grupo em concreto, parecia existir alguma dificuldade no que concerne às competências sociais. Nas suas próprias interações e relações, os alunos, no geral, sentiam dificuldade em partilhar ideias e opiniões, em ceder e negociar, em ouvir e respeitar o outro, ou, até, em cooperar nas diversas atividades.

Como pudemos refletir na fundamentação teórica sobre o desenvolvimento socio-cognitivo da criança, percebemos que estas dimensões ainda se encontram em crescimento, pelo que consideramos importante promover e sensibilizar o seu desenvolvimento.

Assim, surge a necessidade de especificar os objetivos e as questões que norteiam a investigação.

Objetivo geral:

- Promover o desenvolvimento de competências sociais em alunos do primeiro ano de escolaridade.

Objetivos específicos:

- Motivar a comunicação;
- Estimular a partilha;
- Promover a cedência;
- Estimular a negociação;
- Fomentar o respeito pelos outros.

4.3. Estratégias de intervenção

Tendo em conta os objetivos delineados, foram definidas estratégias que concretizassem o desenvolvimento do projeto. As estratégias foram as seguintes:

- Sensibilizar para a importância do desenvolvimento de determinadas competências sociais através da literatura infantil, do trabalho de grupo e do trabalho coletivo;

- Dinamizar situações em que os alunos tenham de comunicar com os pares e consigam reconhecer a importância dessas interações, através dos trabalhos de grupo;
- Criar momentos para estimular e promover a participação, a comunicação, a negociação e o respeito pelo outro e suas ideias, através do diálogo sobre as obras infantis e dos trabalhos de grupo;
- Promover situações onde seja necessário o aluno ouvir os outros e onde seja necessário ceder e negociar;
- Criar oportunidades que promovam comportamentos de partilha, de colaboração, cooperação e ajuda no grupo.

4.4. Implementação de estratégias: descrição, fundamentação e análise reflexiva

Com base nestes objetivos e estratégias, foi elaborado um planeamento de várias atividades de sensibilização para a importância das competências sociais na relação de pares.

Assim, é através do planeamento destas atividades que surge o projeto intitulado de “Como é bom ter amigos!”, projeto este implementado na turma. Este projeto foi realizado em seis sessões. A primeira sessão consistiu na apresentação do projeto à turma e a última sessão correspondeu à avaliação final do projeto. As outras quatro sessões corresponderam à implementação das atividades planeadas.

Quanto à implementação realizaram-se, então, sete atividades. Foram abordadas e exploradas três obras infantis, antecipadamente selecionadas e com o intuito de promover, na turma, um diálogo de sensibilização quanto a competências, regras e valores sociais e morais. Posteriormente, foram, ainda, realizados três trabalhos de grupo e um trabalho coletivo, trabalhos estes alicerçados na temática de cada obra infantil abordada e com o objetivo de promover, no grupo, momentos de interação e de desenvolvimento de competências sociais entre os pares (ver cronograma de atividades na página seguinte).

Síntese das Atividades desenvolvidas no Projeto “Como é bom ter Amigos!”		
Data	Atividades	Descrição das atividades
4-01-2012	<i>Apresentação do Projeto</i>	Diálogo com a turma sobre a temática da amizade e sobre quais as competências sociais presentes nas interações e relações com os outros / Chuva de ideias quanto ao “ser amigo é...” / Preenchimento do questionário acerca das ideias prévias quanto às competências sociais e à relação entre pares.
12-01-2012	<i>1º Momento – Literatura para a Infância</i> <i>Obra O Sapo Encontra um Amigo</i> <i>2º Momento – Interação e trabalho de grupo</i> <i>Construção de um puzzle</i>	- Leitura, interpretação e diálogo a partir da obra <i>O Sapo Encontra Um Amigo</i> , de Max Velthuijs; - Cada grupo procedeu à construção de um puzzle relacionado com a história – sequencialização da história através dos puzzles.
17-01-2012	<i>1º Momento – Literatura para a Infância</i> <i>Obra Vamos Fazer Amigos</i> <i>2º Momento – Interação e trabalho de grupo</i> <i>Reconto pictórico da história</i>	- Leitura, interpretação e diálogo a partir da obra <i>Vamos fazer amigos</i> , de Adam Relf; - Cada grupo realizou o reconto pictórico da história, em papel de cenário.
25-01-2012	<i>1º Momento – Literatura para a Infância</i> <i>Obra Abraços e Beijinhos</i> <i>2º Momento – Interação e Trabalho de grupo</i> <i>Construção dos acessórios</i>	- Leitura, interpretação e diálogo a partir da obra <i>Abraços e Beijinhos</i> , de Christophe Loupy. - Construção do cenário e dos acessórios das personagens para a dramatização da história;
26-01-2012	<i>Atividade Coletiva</i> <i>Dramatização da história</i>	- Dramatização da obra <i>Abraços e Beijinhos</i> , de Christophe Loupy.
1-02-2012	<i>Avaliação final do projeto</i>	Diálogo com a turma relativamente à significância e importância do desenvolvimento deste Projeto e às aprendizagens realizadas/Questionário final sobre as ideias finais dos alunos quanto ao desenvolvimento do projeto e às atividades desenvolvidas.

Quadro 3 – Cronograma das atividades desenvolvidas durante o projeto

Após a apresentação deste cronograma de atividades, serão descritas e fundamentadas as atividades e toda a intervenção pedagógica realizada durante o projeto “Como é bom ter amigo!”, assim como, posteriormente será apresentada uma síntese reflexiva quanto a esta intervenção.

Apresentação do Projeto à Turma

Inicialmente, como forma de inauguração do projeto, foi apresentada à turma a imagem que se segue (imagem 1), recorrendo à temática da amizade e da importância dos amigos, temática intimamente relacionada com a relação de pares e o desenvolvimento das competências sociais.



Imagem 1 – Imagem da apresentação do projeto

Neste sentido, através do diálogo com a turma e recorrendo à estratégia da “chuva de ideias” (ver imagem 2 e quadro 4), foi importante perceber quais as ideias e conceitos prévios que os alunos tinham sobre: “o que é ser amigo?”.



Imagem 2 – Chuva de ideias realizada com a turma sobre “o que é ser amigo?”

Chuva de ideias sobre “Ser Amigo é...”

- Emprestar;
- Partilhar;
- Ajudar os outros;
- Brincar juntos;
- Gostar um do outro;
- Passear;
- Participar nas coisas dos outros;
- Dar amor/brinquedos;
- Aprender com eles;
- Não magoar os amigos;
- Dizer olá;
- Falar para os outros;
- Dar ideias;
- Guardar segredos;
- Ouvir os outros;
- Respeitar;
- Ser verdadeiro;
- Ser generoso;
- Ser amigo mesmo quando eles são doentes.

Quadro 4 – Ideias surgidas da chuva de ideias sobre “o que é ser amigo?”

Após este diálogo e esta recolha de ideias, foi explicado, pormenorizadamente, à turma em que consistia este projeto e quais as atividades que tinham sido planeadas.

Assim sendo, e após a explicação e o esclarecimento de todas as dúvidas, foi, ainda, realizado com a turma um questionário inicial (ver p.72), de forma a perceber se os alunos gostavam mais de trabalhar em grupo ou individualmente, se costumavam conversar e brincar com os colegas, partilhar ideias, ouvir a opinião dos outros, etc.

O questionário era de escolha múltipla e, à medida que era lida cada pergunta, os alunos iam respondendo, ou seja, colocando uma cruz.

A realização deste questionário constituiu-se como mais um instrumento de avaliação do processo, sendo que o mesmo ajudou-nos a ter uma perceção das ideias prévias de cada aluno quanto a determinadas competências sociais e quanto às próprias relações e interações que estabeleciam com os pares.

Já na reta final do projeto foi, ainda, realizado um outro questionário de avaliação final (ver p. 73), onde se pretendia tomar conhecimento das opiniões dos alunos relativamente ao projeto desenvolvido e respetivas aprendizagens, assim como questões atinentes aos aspetos relacionais já referidos em cima, por exemplo, se gostou de realizar os trabalhos de grupo, se partilhou as suas ideias com os colegas, se ouviu a opinião dos colegas, etc, de forma a que, posteriormente, analisando estes dois questionários, o questionário inicial e o questionário final, se percebesse as possíveis mudanças no processo do desenvolvimento de competências sociais.

Exploração da obra *O Sapo Encontra Um Amigo*, de Max Velthuijs

Inicialmente, o livro foi abordado, fazendo referência às outras obras da coleção “*O Sapo...*”, de Max Velthuijs, e explicando à turma que o livro fazia parte de uma coleção infantil.



Imagem 3 – Apresentação à turma de alguns livros da coleção “O Sapo...”, de Max Velthuijs

Deste primeiro momento, surgiu um diálogo que permitiu perceber quais as ideias dos alunos acerca do assunto, tomando consciência de que muitos deles sabiam o que realmente era uma coleção e até já conheciam várias obras desta mesma coleção.

Em seguida, em conjunto com o grupo, foram explorados os vários elementos paratextuais, como o título, o autor e ilustrador e a imagem da capa, sendo, ainda, pedido à turma que, através do que observavam na imagem, tentassem prever o que iria acontecer na história.

Neste momento, é notória a elevada imaginação das crianças nesta faixa etária e o impacto que este momento de imaginação, previsão e surpresa terá, em seguida, na motivação quanto à leitura e ao desenrolar da história.

Após este momento, procedeu-se à leitura da história, com recurso à projeção das imagens em powerpoint, para que os alunos tivessem uma melhor perceção da ligação entre as ilustrações e o texto verbal do livro (como se pode ver na imagem 4).



Imagem 4 – Leitura da obra *O Sapo Encontra um Amigo*

Finalizada a leitura, coletivamente, foi interpretada a obra e respetiva temática, sendo também realizado o reconto da mesma.

Assim, foi durante esta análise e interpretação da obra que se trabalharam questões inerentes às competências sociais, por exemplo, quando o sapo ensinava o urso a jogar futebol, discutia-se com o grupo sobre o modo como podemos interagir com os outros.

Durante o diálogo com a turma e optando-se por questionar os alunos com perguntas mais abertas e em que fossem eles próprios a darem as respostas, foi-se desvendando a moral da história relativamente à importância da amizade/relação e do modo como deveremos agir e cultivar as amizades.

Desta forma, a turma não foi simplesmente abordada com perguntas tão diretas e essencialmente relacionadas com o texto, mas foi, também, abordada com perguntas que os levassem a pensar e a refletir exatamente sobre esta questão da relação e da forma como eles próprios se relacionam entre si.

Segue, então, um dos momentos do diálogo, após a interpretação da história:

Intervenientes	Reações
	(...)
Estagiária	Porque é que o urso sentiu saudades dos amigos? Porque é que vocês acham que nós sentimos saudades?
Mat.	Porque estamos muito tempo sem eles.
Estagiária	Mas nós para sentirmos saudades de alguém precisamos de...
Af.	Gostar dessa pessoa.
Estagiária	Então porque é que o ursinho voltou?
J.R.	Porque o ursinho gostava dos amigos.
Estagiária	Há uma parte da história que diz assim: "o sapo pegou nele com muito carinho". O que significa carinho?
A.J.	Dar beijinhos e maminhos.
Lu.	Ele queria ser amigo do ursinho.
Estagiária	Mas o sapo não conhecia o ursinho de lado nenhum...
C.V.	Mas queria ser amigo dele.
Mat.	Ele achava que não tinha ninguém para ficar com ele, para lhe dar de comer, para brincar com ele...
Estagiária	Olhem, o sapo encontrou o ursinho perdido no bosque. Imaginem que vocês encontravam agora um menino ali sozinho. O que vocês faziam?
J.E.	Eu ia ter com ele e perguntava se queria brincar comigo.
Estagiária	O sapo tornou-se um grande amigo do ursinho. Mas para isso o sapo tem algumas atitudes. Afinal o que é que o sapo faz para se tornar amigo do ursinho?
A.J.	Foi porque ele dormia com o ursinho. Comia com o ursinho. Brincava com o urso. Ele ensinava-lhe coisas.
Estagiária	O sapo ensinou-lhe o que sabia, mas também aprendeu algumas coisas com o urso, ou não?
Turma	Sim.
Estagiária	Então ser amigo é?
Mi.	Não foi só o sapo que foi amigo do ursinho. O ursinho também foi amigo do sapo.
Estagiária	Então o que é que é preciso para vocês serem amigos de alguém?

So.	É preciso tratar dele.
Estagiária	Como é que nós tratamos dos outros?
Te.	Brincamos com eles, conversamos com eles, ouvimos os que eles dizem...
Estagiária	Então ser amigo é não partilhar e não ouvir?
Turma	Não.
J.M.	É ao contrário.
C.A.	É ensinar, é partilhar, é brincar com ele.
Fre.	Ser amigo é fazer coisas aos outros.

Quadro 5 – Respostas dos alunos durante o diálogo sobre a obra *O Sapo Encontra Um Amigo*

Construção de puzzles com os vários momentos da história *O Sapo Encontra Um Amigo*

Na sequência da abordagem anterior da obra de Max Velthuijs, foi realizada uma outra atividade, desta vez, em grupo. A cada grupo foram fornecidas peças de um puzzle, correspondente a um momento da história. Assim, os elementos do grupo, com cinco peças cada um, tiveram que, em conjunto, montar o puzzle, interagindo e comunicando entre eles das diversas formas.



Imagem 5 – Grupo 1 a construir o puzzle



Imagem 6 – Grupo 2 a terminar a construção do puzzle



Imagem 7 – Grupo 3 a construir o puzzle

Após a montagem do puzzle, procederam à sua colagem numa folha e à identificação do momento da história a que o puzzle correspondia.

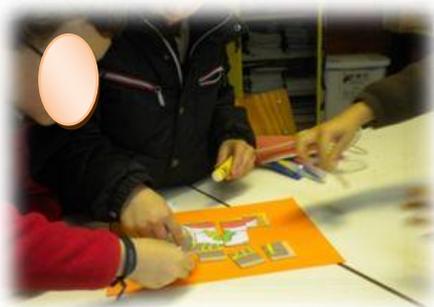


Imagem 8 – Grupo 3 a colar o seu puzzle numa folha

Assim que todos os grupos completaram o seu puzzle, em grande grupo, foram ordenados todos os puzzles e foi realizado, novamente, o reconto oral da história (ver imagem 9 e 10).



Imagem 9 – Ordenação dos puzzles sobre a obra *O Sapo Encontra Um Amigo*



Imagem 10 – Reconto da história *O Sapo Encontra Um Amigo*

Esta atividade mostrou-se realmente importante para que se percebesse um pouco melhor os comportamentos, reações e interações entre os alunos durante os trabalhos de grupo, assim como as suas capacidades ao nível de participação, cedência, negociação, etc., como se pode verificar na tabela seguinte:

Grupos	Reações dos alunos
Grupo 1	A.J.: – <i>Já percebi... Parece que esta é aqui.</i> Lu.: – <i>Se calhar isto deve ser assim... Espera esta é aqui olha...</i> J.R.: – <i>Já sei, já sei...</i> – <i>Não, vamos fazer de novo!</i> (Todos decidem alagar o puzzle e construir de novo).
Grupo 2	To.: – <i>Se tem aqui uma verde para baixo como pode ser aqui?</i> – <i>Esta não é daqui!</i> Mar.: – <i>Eu acredito no To.</i> Mat.: – <i>Então tira!</i>
Grupo 3	Fau.: – <i>Já sei... Montamos as nossas partes e depois juntamos!</i> Fau. para Ma.: – <i>Vamos montar aqui no meio senão não consigo jogar, nem o J.M.</i> – <i>Vou precisar de peças!</i> J.M.: – <i>Eu encontrei o sapo...</i> Fau.: – <i>Olha, olha é essa!</i>
Grupo 4	Sof. para as outras colegas do grupo: – <i>Temos que ajudar e fazer todas em conjunto.</i>
	Mig.: – <i>Olha, dá-me...</i>

Grupo 6	Car.: – <i>Não. Eu também quero participar!</i> Mig.: – <i>Tu não estás a partilhar Car.!</i> J.E.: – <i>Tu não estás a trabalhar em conjunto Car.</i> – <i>Não estás a participar connosco, não estás a partilhar!</i>
Grupo 7	Fre.: – <i>Primeiro põe aqui uma tu... e agora tu... e agora eu.</i> Cat. A.: – <i>Eu tenho uma parte dessa que é aqui.</i> M. Cat. para Cat. A.: – <i>Deixa que eu te ajudo!</i>

Quadro 6 – Reações e interações dos alunos durante o trabalho de grupo sobre a construção dos puzzles

Exploração da obra *Vamos Fazer Amigos*, de Adam Relf

No que concerne à exploração da obra de Adam Relf, *Vamos Fazer Amigos*, foram, igualmente, abordados com a turma, os elementos paratextuais (título, autor, ilustrador, imagem da capa e ideias prévias dos alunos relativamente à mesma, etc.) e, posteriormente, textuais.

Durante esta abordagem e este diálogo conseguiu-se, mais uma vez, perceber a capacidade imaginativa dos alunos e os vários tipos de enredo que eles criam, mesmo antes de ouvirem a história.

Intervenientes	Reações
Estagiária	Mostra a capa do livro e, imediatamente, a turma tenta ler o título.
Estagiária	Mar. o que é que tu vês aqui na capa?
Mar.	Diz: “Vamos Fazer Amigos”. É um gatinho com uma maçã na mão.
Te.	É nada, isso é um ovo.
J.M.	É um lobo.
J.R.	É nada é uma raposa.
Estagiária	O que é que acontecerá nesta história?
He.	Vai fazer amigos.
J.M.	Não vai nada porque os lobos são maus.
Mar.	Eu acho que é uma raposa.
Mar.	Eu acho que a raposa era má para todos, mas queria ter amigos e ninguém queria ser amigo dela. Depois, quando ela se torna boa, consegue fazer amigos.
A.J.	A raposa não é má, ela vai ter muitos amigos e vai fazer muitos miminhos.

Quadro 7 – Ideias prévias dos alunos quanto ao que acontecerá na história *Vamos Fazer Amigos*

Em seguida, procedeu-se à leitura da história e, desta vez, como o livro era em tamanho A3, não foi realizada digitalização e projeção, mas foi realizada a leitura à medida que se iam mostrando as ilustrações (imagem 11 e 12).



Imagem 11 – Apresentação da obra *Vamos Fazer Amigos*



Imagem 12 – Leitura da obra *Vamos Fazer Amigos*

Após a leitura da obra e a exploração das ilustrações, surgiu um diálogo quanto à compreensão da história, mas, especialmente, quanto à mensagem/moral da mesma.

Com base nessa mensagem, o diálogo foi direcionado para algumas frases da história sobre as quais a turma pudesse debater e refletir acerca da amizade e da relação/interação que estabelecem uns com os outros, como, por exemplo: *“Vou apanhar um amigo”*; *“Trabalharam em equipa”*; *“Acho que nunca vou ser capaz de fazer um amigo”*.

De facto, a abordagem desta obra foi significativa, porque, através de citações do texto como *“Vou apanhar um amigo”*; *“Trabalharam em equipa”*; *“Acho que nunca vou ser capaz de fazer um amigo”*, conseguimos explorar com a turma, temas muito centrais e relacionados com a relação/interação com os outros, como, por exemplo, a importância de trabalhar em equipa ou, até, de que forma podemos fazer amigos ou relacionarmo-nos com os outros.

A seguinte tabela elucida, exatamente, este diálogo e debate:

Intervenientes	Reações
Estagiária	Logo no início a raposinha diz: “vou apanhar um amigo”. Os amigos apanham-se?
A.J.	Não, os amigos não se apanham.
Estagiária	Então como é que nós fazemos um amigo? É apanhar?
Te.	Não. É dizer olá.
Mar.	Imagina: se eu quero ser amiga dela, pergunto-lhe como se chama e ela diz o nome. Depois, pergunto quantos anos tem. E depois, conhecemo-nos melhor... Brincamos

	juntas e ficamos amigas.
Estagiária	Quando a raposa e o coelho tentaram fazer o amigo, no texto diz assim: “trabalharam em equipa”. O que significa trabalhar em equipa?
Mar.	Já estavam a começar a ser amigos.
To.	Trabalhar juntos.
Estagiária	Quando os três amigos estavam sentados e tristes, a raposa diz: “acho que nunca vou ser capaz de fazer um amigo”. E vocês são capazes de fazer amigos?
Turma	Sim.
Estagiária	O que é preciso?
Af.	É preciso brincar com ele.
C.A.	Quando eu era mais pequenina fiz uma amiga na praia.
Estagiária	E o que fizeste para te tornares amiga dela?
C.A.	Conversei com ela.
Mar.	Eu lembro-me que tu na outra aula disseste que para sermos amigos temos de fazer alguma coisa pelos outros.
Estagiária	E então o que devemos fazer pelos outros?
Mar.	Brincar com eles, ensinar-lhes coisas que nós já sabemos.

Quadro 8 – Respostas dos alunos durante o diálogo sobre a obra *Vamos Fazer Amigos*, de Adam Relf

Constituindo a Literatura Infantil um recurso e uma estratégia para a sensibilização do desenvolvimento das relações e de competências sociais é fundamental que consiga explorar com a turma, de forma adequada, as potencialidades e as mensagens implícitas que cada uma das obras tem quanto ao tema que tem vindo a ser explorado com este projeto.

Com base neste objetivo, a verdade é que se tentou, de alguma forma, direcionar o diálogo para algumas frases da história sobre as quais a turma pudesse debater e refletir, como por exemplo:

a) A Raposinha (personagem principal) diz à mãe *“Vou apanhar um amigo”*. A partir desta citação, a turma foi questionada sobre: “Os amigos apanham-se?”, “Como podemos fazer amigos?”, “Como se constrói a amizade?”.

b) Também a partir da frase *“Trabalharam em equipa”* inquiriu-se a turma sobre o que significava, para eles, trabalhar em equipa, explorando, desta forma, um conceito muito importante quanto à relação de pares.

c) Por fim, *“Acho que nunca vou ser capaz de fazer um amigo”* foi também uma frase que nos permitiu perceber, através do que iam dizendo, quais as suas capacidades em fazerem amigos ou como tentam eles fazer amigos ou relacionar-se com os outros.

Reconto pictórico da história *Vamos Fazer Amigos*, em papel de cenário

Na sequência da abordagem anterior da obra *Vamos Fazer Amigos*, foi realizada uma outra atividade, desta vez, em grupo. A cada grupo foi fornecido um pequeno espaço no papel de cenário. Foi solicitado o desenho de determinado momento e ação da história, de forma a que a história fosse ordenada e sequencializada através das imagens/ilustrações.

Para a realização desta tarefa, cada grupo teve de se organizar, interagir, dialogar e decidir o que cada elemento faria ou as estratégias que iriam utilizar para a realização da mesma.

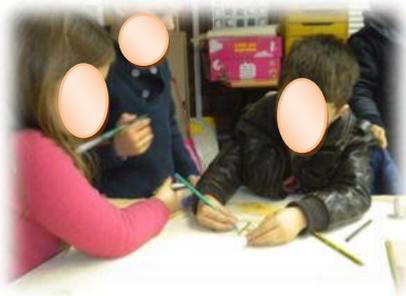


Imagem 13 – Grupo 1 a desenhar uma parte da história



Imagem 14 – Grupo 2 a ilustrar a sua parte da história



Imagem 15 – Grupo 3 a terminar a sua ilustração



Imagem 16 – Grupo 6 a realizar o seu reconto pictórico



Imagem 17 – Grupo 7 a ilustrar o último momento da história

Assim que todos os grupos terminaram a ilustração, o papel de cenário foi exposto, para que a turma tivesse oportunidade de ver o resultado final, para que cada grupo tivesse a oportunidade de visualizar o seu trabalho, de o comparar com as ilustrações dos outros grupos e de, coletivamente, recontar, de novo, a história, através das ilustrações realizadas por eles (ver imagem 18).



Imagem 18 – Resultado final quanto ao trabalho de grupo sobre o reconto pictórico da história *Vamos Fazer Amigos*

Seguem-se os exemplos das diversas interações dos alunos durante o trabalho de grupo:

Grupos	Reações dos alunos
Grupo 1	<p>A.J.: – <i>Temos que decidir Fau... Não és só tu que escolhes...</i></p> <p>Lu. enquanto Fau. desenha: – <i>Faz maior Fau., faz maior...</i></p> <p>Fau.: – <i>Está bem...</i></p> <p>Lu.: – <i>É assim que se faz os olhos? Oh Fau., ele parece que está enervado!</i> – <i>É assim que se fazem as caras? Eu faço...</i></p> <p>A.J.: – <i>Lu. não és tu que fazes a parte dele, é o Fau. que faz.</i></p>
Grupo 2	<p>Mar. para J.R.: – <i>Chega para lá... Olha o espaço que tens na cadeira...</i></p> <p>J.R.: – <i>Espera... Deixa-me só fazer aqui uma coisa!</i> – <i>Não sabes esperar?</i></p> <p>Mar.: – <i>E tu não sabes partilhar?</i></p> <p>Te. para J.R.: – <i>Tu não sabes desenhar, é melhor nós desenharmos a raposa.</i></p> <p>J.R.: – <i>Vamos ver se vocês desenharam melhor...</i></p> <p>Te. para Mar.: – <i>Oh é melhor não ligarmos o braço à cabeça, vamos fazer antes a sair do corpo.</i></p> <p>Mar.: – <i>Está bem, apaga e vamos fazer melhor!</i></p>
Grupo 3	<p>M. Lu. para os colegas: – <i>Posso fazer o sol?</i> – <i>Vou fazer o sol!</i></p> <p>Hél.: – <i>Está bem.</i></p> <p>M. Lu.: – <i>Obrigada.</i></p> <p>Hél. para M. Lu.: – <i>De que cor queres que pinte esta borboleta?</i></p> <p>M. Lu.: – <i>Amarelo.</i></p>

	Hél.: – <i>Está bem.</i> Ma. (pergunta à estagiária): – <i>Posso fazer uma borboleta?</i> M. Lu.: – <i>Tens de nos perguntar a nós se podes fazer a borboleta...</i>
Grupo 4	J.E. para Mat.: – <i>Olha faz assim...</i> – <i>O pelo não é assim tão grande!</i> – <i>Posso fazer os olhos?</i> Af.: – <i>Deixa-me meter a boca então...</i> – <i>Acho que vou pintar isto de cinzento, não acham?</i>
Grupo 5	Mi. para Cat. A.: – <i>Podes-me emprestar a tua afia?</i> J.M. para Cat. A.: – <i>Podes fazer o coelho... Eu faço o resto...</i> – <i>Olha emprestas-me a tua borracha, se faz favor?</i>
Grupo 7	Fre. para Car.: – <i>Vermelho, rápido!</i> – <i>Pinta Car.!</i> Cat. V.: – <i>Eu vou pintando o cinzento.</i> Car. para Cat. V.: – <i>Pinta os arbustos que estão aí do teu lado...</i>

Quadro 9 – Reações e interações dos alunos durante o trabalho de grupo sobre a construção do reconto pictórico da história *Vamos Fazer Amigos*

Exploração da obra *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Centrando-nos na abordagem da última obra selecionada, *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy, a sequência inicial não se alterou e começámos por explorar os elementos paratextuais (título, autor, ilustrador, imagem da capa e ideias prévias dos alunos relativamente à mesma). De salientar que, mais uma vez, surge um diálogo em redor das ideias prévias dos alunos, quanto ao que se sucederá na história:

Intervenientes	Reações
Estagiária	Este é o último livro que vamos abordar relativamente ao projeto. O título é: “Abraços e Beijinhos”.
A.J.	Porque é que se chama Abraços e Beijinhos?
Estagiária	Isso é o que vamos descobrir.
Estagiária	O título é: “Abraços e Beijinhos” e qual é a imagem que aparece aqui?
Fre.	É um cãozinho.
Estagiária	Então porque estará este título relacionado com um cão?
Mat.	Porque ele vai dizer a uma pessoa para lhe dar abraços e beijinhos.

Af.	Ou então o cão só dava abraços e beijinhos.
Lu.	Também podia ser porque a dona tratava bem dele.

Quadro 10 – Ideias prévias dos alunos quanto ao que acontecerá na história *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Novamente, procede-se à leitura da história, recorrendo à projeção da mesma em powerpoint. Durante a leitura, a turma mostrou-se interessada e interativa, uma vez que, como a própria história tinha uma determinada sequência lógica, os próprios alunos já iam prevendo e adivinhando o momento seguinte.



Imagem 19 – Apresentação da obra *Abraços e Beijinhos*

Imagem 20 – Leitura da obra *Abraços e Beijinhos*

Após a leitura da obra e a exploração das ilustrações, como aconteceu nas obras anteriormente abordadas, surgiu um diálogo centrado na compreensão da história e na mensagem/moral da mesma, sendo esta, mais uma vez, relacionada com as relações, as interações e os afetos.

Assim, apresentamos mais um momento do diálogo, após a leitura e interpretação da obra:

Intervenientes	Reações
Af.	Agora já sabemos porque é que o título é Abraços e Beijinhos. Porque o cão chamava-se Abraços e vai pedindo beijinhos a todos os amigos que encontra.
Estagiária	Desde o início da história que o Abraços dizia que queria descobrir uma coisa. O que queria ele descobrir?
A.J.	Ele descobriu que receber beijinhos era bom, mas que o da mãe era ainda melhor.

Estagiária	O facto de o Abraços ter descoberto que o beijinho da mãe era o melhor de todos significa que as pessoas que realmente são importantes para nós são nossas amigas. Então essas pessoas são nossas amigas porquê?
A.J.	Porque nos dão miminho. Porque são nossos amigos.
Mi.	Porque nos ajudam.
Mat.	E também nos ensinam e dizem para sermos amigos dos outros.

Quadro 11 – Respostas dos alunos durante o diálogo sobre a obra *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Construção dos acessórios das personagens e do cenário, para a dramatização da história *Abraços e Beijinhos*

Terminada a exploração da obra *Abraços e Beijinhos*, foi proposta à turma a dramatização da história. Contudo, era necessário todo um conjunto de preparativos, como a construção dos acessórios das personagens e do cenário e a respetiva preparação da peça e das falas.

Assim, antes da dramatização, surgiu uma atividade de grupo que consistiu na caracterização das personagens e na construção dos respetivos acessórios.

A turma foi, então, dividida em vários grupos, por exemplo, o grupo que representaria como personagens os cães, o grupo que representaria os porquinhos, o grupo que representaria as árvores e flores, etc.



Imagem 21 – Grupo dos porquinhos na construção das máscaras



Imagem 22 – Grupo dos cachorrinhos na construção das máscaras



Imagem 23 - Construção dos acessórios exteriores

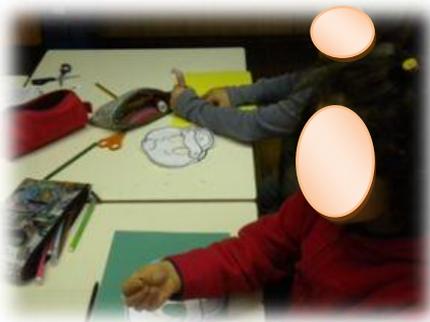


Imagem 24 – Grupo dos patos na construção das máscaras



Imagem 25 – Construção da cerca do cenário



Imagem 26 - Construção da casa do cenário

Cada aluno, ajudando e pedindo ajuda aos vários elementos do grupo, teve de criar a caracterização/máscara da sua personagem. Para esta caracterização recorremos a várias técnicas de expressão plástica e materiais, desenvolvendo, assim, a criatividade de cada um.

Ao longo desta atividade, fomos nos apercebendo de que, em grupo, os alunos tentavam ajudar-se uns aos outros e, de certa forma, tentámos estimulá-los para essa entreajuda.

Dramatização da história *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Finalizada a tarefa da caracterização das personagens e do cenário, foi, primeiramente, lido e ensaiado o texto da peça e, posteriormente, realizada a dramatização da história, sendo que todos os alunos da turma participaram ativamente na mesma.



Imagem 28 – Dramatização da história *Abraços e Beijinhos*



Imagem 27 – Durante a dramatização da história



Imagem 28 – No final da dramatização

Com esta dramatização, percebeu-se que os alunos assumiram seriamente a responsabilidade do seu papel. Assim que visualizámos a gravação final da peça, todos eles estavam boquiabertos com a sua prestação, partilhando o seu orgulho.

No que concerne a este leque de atividades desenvolvidas em volta da obra *Abraços e Beijinhos*, pode dizer-se que foi um trabalho global que permitiu a ligação entre as várias áreas curriculares, mas que, também, promoveu dinâmicas de trabalho diferentes, por exemplo, a exploração da obra e a dramatização da história foram atividades realizadas coletivamente. Já a parte da construção dos adereços e acessórios das personagens e do cenário foi realizada em trabalho de grupo. Isto, de certa forma, foi interessante, pois permitiu avaliar a interação do grupo nas diferentes situações.

Avaliação Final do Projeto com os alunos

Após desenvolvidas e terminadas as atividades planeadas, de acordo com a temática do Projeto desenvolvido com a turma, considerou-se como uma necessidade a realização de uma avaliação relativamente ao projeto, ou seja, quanto ao tema, quais às expectativas iniciais dos alunos e se tais expectativas foram ao encontro das ideias finais, quais as aprendizagens que realizaram, se gostariam de ter realizado algo mais, etc.

Esta avaliação foi, então, realizada através de um diálogo com a turma e do preenchimento de um breve questionário quanto às ideias finais dos alunos (ver questionário p.73).

Relativamente ao diálogo que se proporcionou, pode dizer-se que os alunos foram, espontaneamente, enumerando as várias atividades, o porquê de termos realizado tais atividades e, até, referiam quais as atividades de que tinham gostado mais e o porquê.

Assim, podemos ver algumas reações dos alunos durante o diálogo:

Intervenientes	Reações
Estagiária	O que estivemos a fazer durante este projeto?
Ma.	Estivemos a ler alguns livros que tu trouxeste.
Estagiária	Lembram-se do primeiro livro que trouxe?
Af.	Foi o do sapo encontra um amigo.
Te.	Eu gostei muito desse.
J.M.	E o outro foi o da raposa.
J.R.	Era o Vamos Fazer Amigos.
Af.	O último foi o Abraços e Beijinhos
Estagiária	Mas nós para cada livro, realizamos uma atividade de grupo. Qual foi a atividade de grupo

	que fizemos relacionada com a história do sapo A.J.?
A.J.	Fizemos o puzzle.
Estagiária	E na outra história C.V.?
C.V.	Na Vamos Fazer Amigos fizemos o desenho da história.
Estagiária	O que é que cada grupo fez?
C.V.	Desenhou uma parte da história.
Estagiária	E a última história qual foi?
Mat.	Abraços e Beijinhos
Estagiária	O que estivemos a fazer sobre essa história?
Turma	O teatro.
Estagiária	Vocês gostaram de fazer o teatro?
Turma	Sim.
A.J.	Eu adorei.
Estagiária	Mas agora de uma forma mais geral, pensando em todas as atividades que fizemos, vocês gostaram de participar neste projeto?
Turma	Sim.
Estagiária	Mas porquê? Eu gostava de saber porque é que vocês gostaram destas atividades.
Ma.	Porque estivemos a falar sobre os amigos.
A.J.	E do que é preciso fazer para ter amigos.
C.V.	É preciso ser amigo dos outros para eles serem nossos amigos.
Estagiária	Então o que devemos fazer para sermos amigos dos outros?
Fre.	Brincar com eles.
Mi.	Conversar com os outros.
J.E.	Emprestar as coisas.
A.J.	E também temos de os ouvir quando eles estão a falar.
Ma.	Nós ensinamos coisas a eles e eles ensinam-nos a nós.

Quadro 12 – Reações dos alunos durante o diálogo de avaliação final do projeto

Já no que concerne ao questionário final realizado com a turma, este foi indiciador de um “feedback” muito positivo, especialmente, na parte em que se questiona os alunos sobre aquilo de que gostaram menos e eles respondem “de nada” ou até na parte onde se pergunta o que significa, para eles, ser amigo e eles respondem “*é ajudar, partilhar, brincar com os outros*” ou, simplesmente, “*para mim ser amigo é bom*”, “*para mim ser amigo é ser amigo*”.

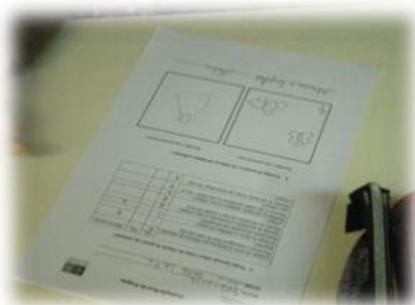


Imagem 29 – Questionário da avaliação final do projeto



Imagem 30 – Preenchimento do questionário de avaliação final



Imagem 31 – Preenchimento do questionário de avaliação final

4.5. Síntese reflexiva da intervenção pedagógica

Em qualquer contexto educacional, seja Pré-Escolar, 1º Ciclo de Ensino Básico ou qualquer outro nível de escolaridade, a socialização, para além de estar inerente, é fundamental para o adequado desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Assim, os Educadores e Professores devem ter como objetivos gerais e essenciais não só desenvolver as capacidades cognitivas e intelectuais de cada criança/aluno, mas também fornecer oportunidades de socialização e interação, onde se desenvolvam as competências sociais, sendo estas competências indispensáveis para que a criança/aluno seja capaz de participar ativa e plenamente nas atividades de aprendizagem e que, depois, enquanto adulto, se torne um ser ativo e participativo na sociedade em que se insere.

Neste sentido, o projeto desenvolvido, com a turma, foi ao encontro da promoção e desenvolvimento de competências sociais, assim como o realce das relações com os outros no desenvolvimento destas competências. Estas intervenções adequaram-se, assim, às necessidades do grupo em questão, uma vez que, neste grupo, determinadas dimensões sociais, como a partilha, a negociação, a interação e comunicação com o outro, devem ser gradual e frequentemente abordadas, desenvolvidas e estimuladas.

O desenvolvimento deste Projeto, tendo por base uma metodologia de investigação-ação, onde se realizou observação, planeamento, intervenção, avaliação e reflexão, foi fundamental para perceber quais os tipos de interações desenvolvidas entre os alunos e qual o tipo de competências sociais que cada um desenvolvia durante a realização das atividades.

Mesmo o diálogo realizado com a turma, sobre a avaliação final do Projeto, foi fundamental, para que se conseguisse, de facto, perceber o que os alunos pensavam, o que

gostaram de fazer, o que queriam ter feito e não fizemos e, também, quais as aprendizagens realizadas.

Provavelmente, o facto de não existir unanimidade na preferência das atividades, pode ter sido um sinal de que as atividades se adequaram ao grupo e todas elas, de uma forma ou de outra, foram significativas para eles.

Já no que concerne ao questionário final realizado com a turma, como já foi referido anteriormente, este deu conta de um “feedback” muito positivo, especialmente na parte em que se questiona os alunos sobre aquilo de que gostaram menos e eles respondem “*de nada*” ou até na parte onde se pergunta o que significa, para eles, ser amigo e eles respondem “*é ajudar, partilhar, brincar com os outros*” ou, simplesmente, “*para mim ser amigo é bom*”, “*para mim ser amigo é ser amigo*”.

Ainda, para além destas reações positivas, no decorrer do projeto, foram, realmente, surgindo situações que demonstravam o interesse e a motivação do grupo. Um exemplo disso foi o facto de uma aluna levar para a sala um livro intitulado “Desculpa”. Após a sua leitura, apercebemo-nos que a sua mensagem se relacionava com o tema das relações, da amizade e das suas respetivas “regras” e cedências.

Para além do projeto ter um carácter positivo e se mostrar marcante e significativo para o grupo, estamos conscientes de que, com estas pequenas intervenções, os resultados obtidos ao nível da componente social do grupo não tiveram mudanças significativas, o que também não era o esperado, uma vez que todo este processo de desenvolvimento moral e de determinadas competências sociais é um processo moroso e que requer que sejam realizadas muitas mais intervenções, de forma consistente e gradual.

Por isso, para além de este projeto ter tido algum impacto na sensibilização, no estímulo e no desenvolvimento de determinadas competências sociais no grupo, como a partilha, a interação, a comunicação, a negociação e cedência, é necessário ter consciência de que estas competências são adquiridas gradualmente. Para isso, é necessário estímulo e promoção deste tipo de atividades, mas é, sem dúvida, necessário tempo.

Neste sentido, ficamos satisfeitos com o desenvolvimento deste Projeto, porque, para além do pouco tempo de implementação, ficou a sensação de que, pelo menos, o grupo foi sensibilizado para a importância das relações e das competências sociais no desenvolvimento social de cada um, e crê-se que este trabalho será continuado pela Professora Titular.

5. Análise dos Dados e Resultados obtidos nos Questionários Efetuados

5.1. Recolha de Dados

Como já foi referido no ponto 3.1., para esta investigação e para o desenvolvimento deste projeto, a recolha de dados foi realizada com o recurso à observação, através de notas de campo e do diário, privilegiando-se os registos escritos do investigador e dos alunos, bem como o recurso à gravação de voz e à imagem, através de fotografias e vídeos das atividades realizadas. Durante e após as atividades, privilegiou-se, ainda, o diálogo com a professora titular da turma e com os alunos.

Contudo, para além desta análise reflexiva das atividades implementadas e desta avaliação qualitativa de todo o processo, recorreu-se, ainda, à formulação de dois inquéritos do tipo escolha-múltipla, um questionário inicial das ideias prévias dos alunos e um questionário de avaliação final do projeto, permitindo, também, desta forma, uma reflexão e avaliação mais quantitativa dos resultados.

O primeiro questionário apresentado ao grupo no início da intervenção teve como objetivo principal perceber quais as suas ideias prévias, quanto à interação/relação com os outros e quanto à forma como eles desenvolviam determinadas competências sociais durante essas interações. Ou seja, este questionário foi considerado um apoio para que conseguíssemos perceber vários tipos de situações, como, por exemplo, se os alunos gostavam mais de trabalhar em grupo ou individualmente, se costumavam conversar e brincar com os colegas, partilhar ideias, ouvir a opinião dos outros, etc.

O segundo inquérito, apresentado no final da intervenção, teve como objetivo perceber se o desenvolvimento deste projeto fez sentido ou se, de alguma forma, foi significativo para o grupo. Assim, com este questionário de avaliação final, pretendia-se tomar conhecimento das opiniões dos alunos, relativamente ao projeto desenvolvido e respetivas aprendizagens, assim como a questões atinentes aos aspetos relacionais, como, por exemplo, se gostou de realizar os trabalhos de grupo, se comunicou e partilhou as suas ideias com os colegas, se ouviu a sua opinião, se as histórias ouvidas e exploradas fizeram sentido para eles e se perceberam realmente a mensagem que elas transmitiam.

Na aplicação destes questionários, todas as questões foram lidas em voz alta ao grupo e, à medida que era lida cada pergunta, os alunos iam respondendo, ou seja, colocando uma cruz.

5.2. Resultados

Após a análise reflexiva e qualitativa acerca das atividades implementadas e desenvolvidas durante o projeto, considera-se que, para se tornar uma avaliação mais completa e fidedigna, é importante realizar uma análise quantitativa relativamente aos dados e resultados obtidos através dos dois inquéritos realizados.

Assim, com base e recurso ao SPSS, um instrumento de análise estatística frequentemente utilizado em investigações de ciências sociais, será realizada uma reflexão e análise dos respetivos dados obtidos dos inquéritos.

Desta forma, serão, assim, apresentados os dois questionários realizados, o questionário inicial (ver quadro 13) e o questionário final (ver quadro 14), sendo que, posteriormente, com base nas tabelas e gráficos apresentados, serão refletidos, analisados e justificados os dados e resultados dos mesmos.

Para além de mais, será, também, apresentada uma análise e reflexão quanto à correlação dos dados, ou seja, quanto à significância da comparação entre algumas questões dos inquéritos que mostram pertinência em ser analisadas e refletidas, para uma subsequente conclusão final acerca dos resultados e do impacto da investigação e projeto desenvolvido.

Questionário das Ideias Prévias dos Alunos (Q1)			
	Sim	Não	Às vezes
P1. Gostas de trabalhar a pares?			
P2. Gostas de fazer trabalhos de grupo?			
P3. Durante os trabalhos de grupo costumavas conversar com os teus colegas?			
P4. Costumas ajudar os teus colegas durante a realização dos trabalhos?			
P5. Durante os trabalhos de grupo costumavas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?			
P6. Durante os trabalhos de grupo costumavas ouvir a opinião dos teus colegas?			
P7. Durante os trabalhos de grupo costumavas aceitar as ideias dos teus colegas?			
P8. Nos intervalos brincas com os teus colegas?			
P9. Nos intervalos conversas com os teus colegas?			
P10. Nos intervalos partilhas as tuas coisas com os teus colegas?			
P11. Ouves os problemas dos teus colegas?			
P12. Ficas triste quando coisas ruins acontecem aos teus colegas?			
P13. Tentas resolver problemas ou brigas com os teus colegas?			
P14. Pedes aos teus colegas se podes participar na brincadeira ou jogo?			
P15. Gostas de convidar os teus colegas para brincar contigo?			
P16. Gostas de fazer amigos?			

Quadro 13 – Questionário 1: Questionário inicial sobre as ideias prévias dos alunos

Avaliação final do Projeto (Q2)

1. O que aprendi sobre o tema da relação de pares e da amizade?

	Sim	Não	Mais ou menos
1.1. Gostaste de ouvir as histórias que falavam da amizade?			
1.2. Percebeste a mensagem final de cada uma das histórias?			
1.3. Gostaste de fazer os trabalhos de grupo?			
1.4. Participaste ativamente nas atividades?			
1.5. Durante as atividades comunicaste com os teus colegas?			
1.6. Durante as atividades ouviste a opinião dos teus colegas?			
1.7. Durante as atividades ajudaste os teus colegas?			
1.8. Durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?			
1.9. Durante as atividades achas que foste amigo dos teus colegas?			

2. Ao longo do projeto e de todas as atividades realizadas:

Desenha o que gostaste mais.

Desenha o que gostaste menos.

3. Avaliação

3.1. Como avalio a minha prestação ao longo do projeto?

Satisfaz	Bom	Muito Bom
----------	-----	-----------

3.2. Como avalio o projeto?

Satisfaz	Bom	Muito Bom
----------	-----	-----------

4. O que significa para ti ser Amigo?

Para mim ser amigo é _____ .

Quadro 14 – Questionário 2: Questionário sobre a avaliação final do projeto

Ambos os questionários foram respondidos pelos 20 alunos.

Cada tabela e cada gráfico estão legendados segundo um código, em que Q1 corresponde ao questionário 1, ou seja, o questionário inicial quanto às ideias prévias dos alunos, e Q2 corresponde ao questionário final, relativamente à avaliação do projeto. Já P1,P2, ou P1.1., P1.2., e assim sucessivamente, correspondem ao número da pergunta de cada questionário.

Q1P1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	19	95,0	95,0	95,0
	nao	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Quadro 15 – P1: Gostas de trabalhar a pares?

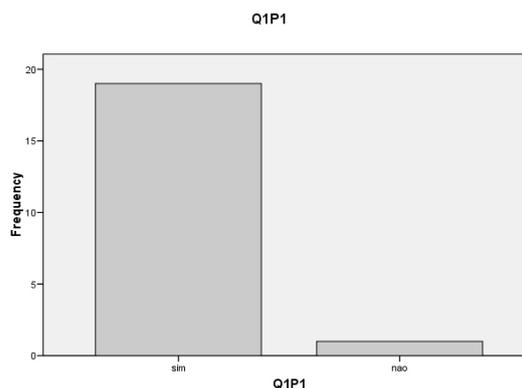


Gráfico 1 – P1: Gostas de trabalhar a pares?

No questionário inicial, os alunos, quando questionados sobre o facto de gostarem ou não de trabalhar a pares, como se verifica na tabela e no gráfico acima, responderam maioritariamente que sim, sendo que apenas um aluno respondeu que não.

Já no que concerne ao gosto pelo trabalho em grupo, a maioria responde, igualmente, que sim, três alunos respondem “às vezes”, sendo que nenhum responde negativamente, como se verifica na tabela e gráfico seguintes.

Q1P2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	17	85,0	85,0	85,0
	às vezes	3	15,0	15,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Quadro 16 – P2: Gostas de fazer trabalhos de grupo?

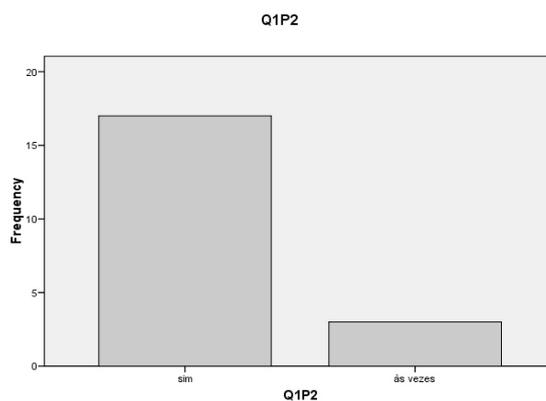


Gráfico 2 - P2: Gostas de fazer trabalhos de grupo?

Q2P1.3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	17	85,0	85,0	85,0
	Não	1	5,0	5,0	90,0
	mais ou menos	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 17 – P 1.3: Gostaste de fazer os trabalhos de grupo?

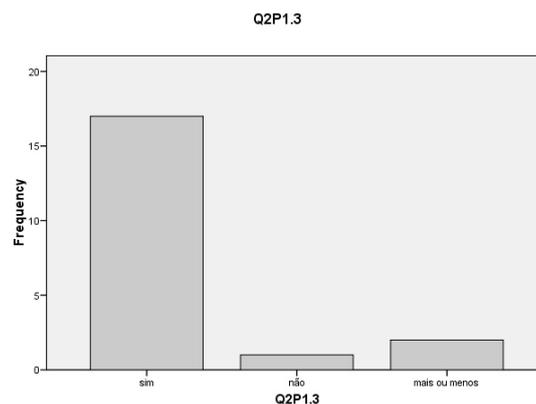


Gráfico 3 – P 1.3: Gostaste de fazer os trabalhos de grupo?

Curiosamente, os alunos quando interrogados no questionário final sobre o facto de terem ou não gostado de realizar os trabalhos de grupo, durante o projeto, a maioria respondeu novamente que sim, apenas um respondeu que não e dois alunos responderam “mais ou menos”, como se constata no quadro 17 e no gráfico 3.

Ou seja, tanto no questionário inicial como no questionário final as respostas foram muito semelhantes, sendo que, em ambos os questionários, 17 alunos responderam afirmativamente ao facto de gostarem de trabalhar em grupo. Isto confirma que, pelo menos neste ponto, as ideias iniciais dos alunos foram ao encontro do que se verificou no questionário final, relativamente ao gosto por trabalhar em grupo.

Q1P3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	25,0	25,0	25,0
	Não	3	15,0	15,0	40,0
	às vezes	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 18 – P3: Durante os trabalhos de grupo costumamos conversar com os teus colegas?

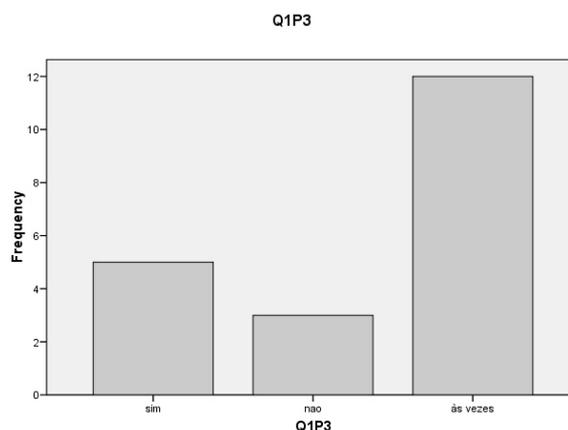


Gráfico 4 – P3: Durante os trabalhos de grupo costumamos conversar com os teus colegas?

Já no que concerne à questão de os alunos conversarem ou não com os colegas durante os trabalhos de grupo, analisando o quadro 18 e o gráfico 4, verifica-se que, maioritariamente, ou seja, de 20 alunos 12 respondem “às vezes”, sendo que apenas 5 alunos respondem “sim” e 3 respondem “não”.

No questionário da avaliação final, relativamente a esta questão da comunicação com os colegas durante os trabalhos de grupo que realizaram, surge uma ligeira diferença e aumento quanto à resposta afirmativa. De acordo com o gráfico 5 e quadro 19, verifica-se que, no questionário final, 9 alunos respondem que “sim”, que comunicaram com os colegas durante os trabalhos de grupo, 8 alunos responderam “mais ou menos” e, tal como no questionário inicial, 3 alunos responderam “não”.

Q2P1.5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	45,0	45,0	45,0
	Não	3	15,0	15,0	60,0
	mais ou menos	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 19 – P 1.5: Durante as atividades comunicaste com os teus colegas?

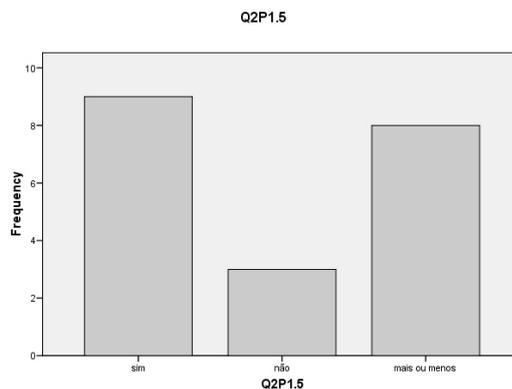


Gráfico 5–P 1.5: Durante as atividades comunicaste com os teus colegas?

Contudo, mesmo não podendo ser linearmente comparáveis estas duas perguntas, o certo é que, tendo em conta as respostas do questionário inicial e as respostas do questionário final, os alunos após participarem no projeto e nas atividades, admitem ter comunicado com os colegas durante os trabalhos de grupo.

Q1P4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	6	30,0	30,0	30,0
	nao	5	25,0	25,0	55,0
	às vezes	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 20 – P4: Costumas ajudar os teus colegas durante a realização dos trabalhos?

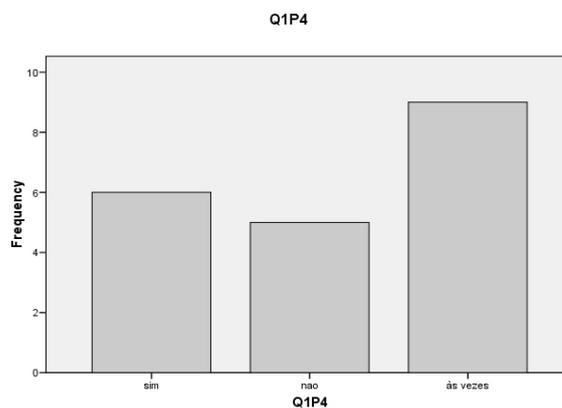


Gráfico 6 – P4: Costumas ajudar os teus colegas durante a realização dos trabalhos?

Ainda assim, ao examinar o quadro 20 e o gráfico 6, apercebemo-nos que, inicialmente, quando a turma é questionada se costuma ajudar os colegas na realização dos trabalhos, as respostas são mais dispersas sendo que 9 alunos respondem “às vezes”, 6 respondem “sim” e 5 respondem “não”.

Posteriormente, aquando do questionário final, quando lhes é perguntado se ajudaram os colegas durante as atividades, as respostas tornam-se mais evidentes, uma vez que nenhum aluno respondeu negativamente, a maioria respondeu que realmente ajudou os colegas e 7 alunos responderam “mais ou menos”, verificando-se estes dados no gráfico e tabela seguintes.

Q2P1.7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	13	65,0	65,0	65,0
mais ou menos	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Quadro 21 – P 1.7: Durante as atividades ajudaste os teus colegas?

Q2P1.7

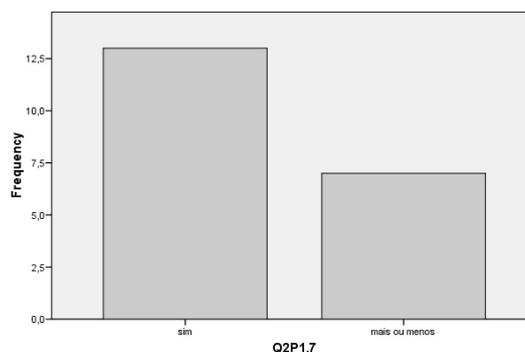


Gráfico 7 – P 1.7: Durante as atividades ajudaste os teus colegas?

Relativamente à questão da partilha de ideias com os colegas durante os trabalhos de grupo, de acordo com o quadro 22 e o gráfico 8, no questionário inicial, a maioria dos alunos respondem afirmativamente, ou seja, 11 alunos dizem que costumam partilhar as suas ideias com os colegas durante os trabalhos de grupo, 6 alunos respondem “às vezes” e 3 respondem “não.”

Q1P5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sim	11	55,0	55,0	55,0
nao	3	15,0	15,0	70,0
às vezes	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Quadro 22 – P5: Durante os trabalhos de grupo costumavas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?

Q1P5

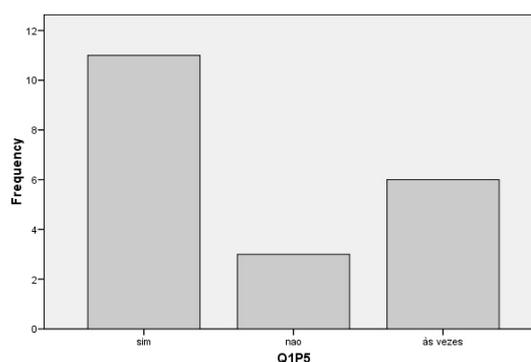


Gráfico 8 – P5: Durante os trabalhos de grupo costumavas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?

Terminado o projeto e aquando da realização do questionário final, comparando com os dados anteriores quanto ao questionário inicial, constata-se que houve um ligeiro aumento nas respostas afirmativas e, também, uma ligeira diminuição nas respostas negativas, ou seja, no final do projeto, 13 alunos responderam que partilharam as suas ideias durante as atividades, 5

responderam “mais ou menos” e, apenas 2 alunos responderam “não”, como confirma o quadro 23 e o gráfico 9.

Q2P1.8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	65,0	65,0	65,0
	Não	2	10,0	10,0	75,0
	mais ou menos	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 23 – P1.8: Durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?

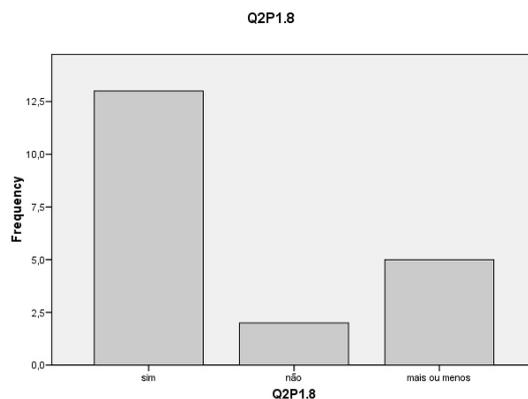


Gráfico 9 – P1.8: Durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?

Analisando, agora, as questões relacionadas com o facto de ouvir e aceitar as ideias e opiniões dos outros, o que se averigua no quadro 24 e gráfico 10 é que, inicialmente, quando a turma foi questionada sobre se costumava ou não ouvir a opinião dos colegas durante o trabalho de grupo, a maioria respondeu que sim, 7 alunos responderam “às vezes” e nenhum aluno respondeu “não”.

Q1P6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	13	65,0	65,0	65,0
	às vezes	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 24 – P6: Durante os trabalhos de grupo costumavas ouvir a opinião dos teus colegas?

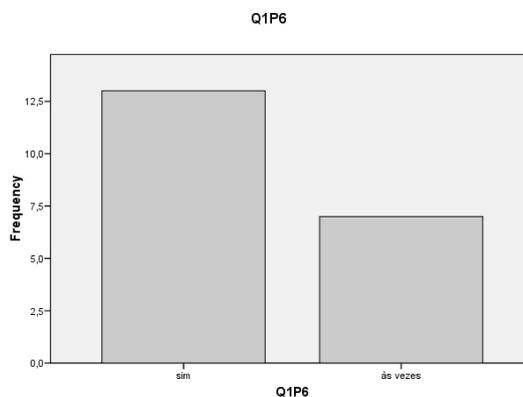


Gráfico 10 – P6: Durante os trabalhos de grupo costumavas ouvir a opinião dos teus colegas?

Igualmente, no que concerne à aceitação das ideias dos colegas durante os trabalhos de grupo, verifica-se no gráfico e quadro seguintes que 12 alunos responderam que sim, que aceitavam as ideias dos outros, 8 responderam “às vezes” e, também aqui, nenhum aluno respondeu negativamente.

Q1P7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	12	60,0	60,0	60,0
	às vezes	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 25 – P7: Durante os trabalhos de grupo costumas aceitar as ideias dos teus colegas?

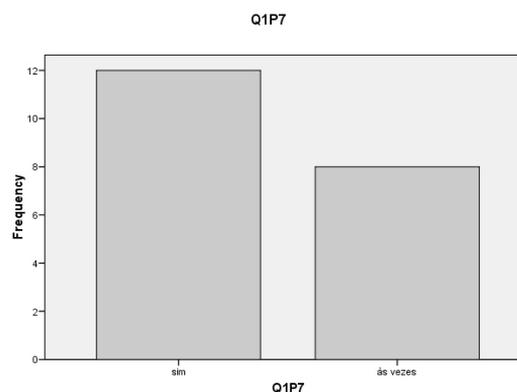


Gráfico 11 – P7: Durante os trabalhos de grupo costumas aceitar as ideias dos teus colegas?

No entanto, quando foi realizado com a turma o questionário final de avaliação do projeto, relativamente a esta questão de ter ou não ouvido a opinião dos colegas durante a realização das atividades, surgem dados que nos fazem refletir. Isto porque, como se pode comprovar no quadro 26 e no gráfico 12, existe uma ténue diminuição nos dados afirmativos, tanto nas respostas “sim” como nas respostas “mais ou menos”, relativamente aos gráficos e tabelas anteriores, correspondentes ao questionário inicial. Em contrapartida, analisando, igualmente, os dados destes últimos gráficos e tabelas, apura-se que surgiu um aumento quanto às respostas negativas, ou seja, no questionário final, 2 alunos responderam que, de facto, não ouviram a opinião dos colegas, sendo que, no questionário inicial, nenhum aluno tinha respondido negativamente.

Assim, estes dados podem, provavelmente, significar que poderá ter existido uma maior consciencialização dos alunos quantos às suas atitudes com os colegas durante os trabalhos de grupo, neste caso em concreto, quanto ao facto de ouvir ou não a opinião dos outros.

Q2P1.6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	11	55,0	55,0	55,0
	Não	2	10,0	10,0	65,0
	mais ou menos	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 26 – P1.6: Durante as atividades ouviste a opinião dos teus colegas?

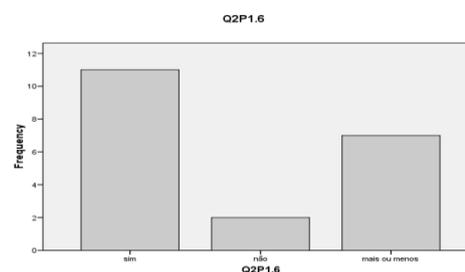


Gráfico 12 – P1.6: Durante as atividades ouviste a opinião dos teus colegas?

Agora, no que concerne à avaliação geral de como decorreu o projeto, também existem dados que merecem ser analisados.

Por exemplo, importa centrar a nossa atenção no facto do recurso à Literatura para a Infância como veículo pedagógico durante o desenvolvimento do projeto. O que será que os

alunos têm a dizer sobre este recurso utilizado?

Conforme o quadro 27 e o gráfico 13, os alunos, quando questionados sobre se gostaram de ouvir as histórias abordadas, maioritariamente responderam que gostaram, uma vez que 19 responderam “sim”, apenas 1 aluno respondeu “mais ou menos” e nenhum respondeu “não”.

Q2P1.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	19	95,0	95,0	95,0
	mais ou menos	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 27 – P1.1: Gostaste de ouvir as histórias que falavam da amizade?

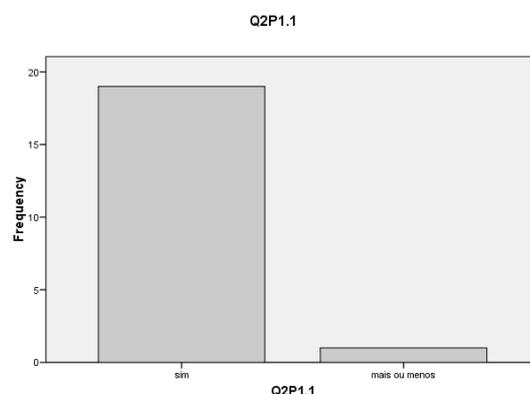


Gráfico 13 – P1.1: Gostaste de ouvir as histórias que falavam da amizade?

Já quando lhes foi questionado se tinham percebido a mensagem transmitida nas histórias, as respostas foram mais disparees. Contudo, a maioria continua respondendo afirmativamente, 7 respondem “mais ou menos” e 1 aluno responde que não, como se pode ver no gráfico e quadro seguintes. Isto pode significar que as crianças, no geral, gostam de ouvir histórias mas em relação à sua compreensão algumas crianças mostram alguma dificuldade.

Q2P1.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	12	60,0	60,0	60,0
	Não	1	5,0	5,0	65,0
	mais ou menos	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 28 – P1.2: Percebeste a mensagem final de cada uma das histórias?

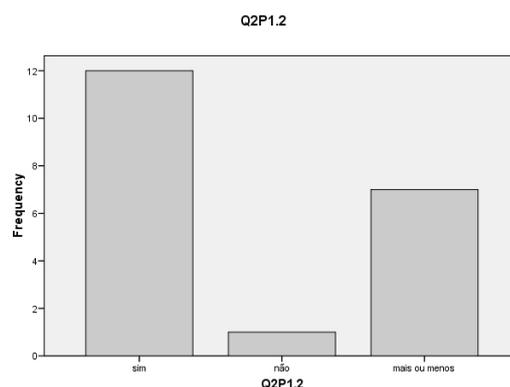


Gráfico 14 – P1.2: Percebeste a mensagem final de cada uma das histórias?

Quanto ao empenho dos alunos e à participação dos mesmos nas atividades realizadas durante o projeto, em conformidade com o quadro 29 e com o gráfico 15, certifica-se que 15 alunos responderam que participaram ativamente nas atividades e 5 responderam “mais ou menos”, sendo que ninguém respondeu negativamente.

Assim, podemos reconhecer através dos dados que, efetivamente, os alunos se mostraram empenhados, interessados e participativos nas atividades e no desenvolvimento do projeto.

Q2P1.4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	15	75,0	75,0	75,0
	mais ou menos	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 29 – P1.4: Participaste ativamente nas atividades?

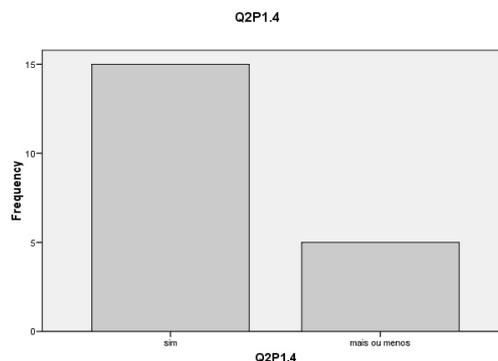


Gráfico 15 – P1.4: Participaste ativamente nas atividades?

Agora, relativamente a uma questão de maior consciencialização por parte dos alunos quanto à forma como se relacionaram e interagiram com os outros e quanto à forma como desenvolveram determinadas competências sociais com os outros, como a partilha, cedência, negociação, etc., foi-lhes, ainda, questionado se consideravam ter sido amigos dos seus colegas.

A esta questão a maioria respondeu que sim, que acharam que foram amigos dos colegas e 5 alunos responderam “mais ou menos”, comprovando-se este facto no quadro e gráfico seguintes.

Q2P1.9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	15	75,0	75,0	75,0
	mais ou menos	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Quadro 30 – P1.9: Durante as atividades achas que foste amigo dos teus colegas?

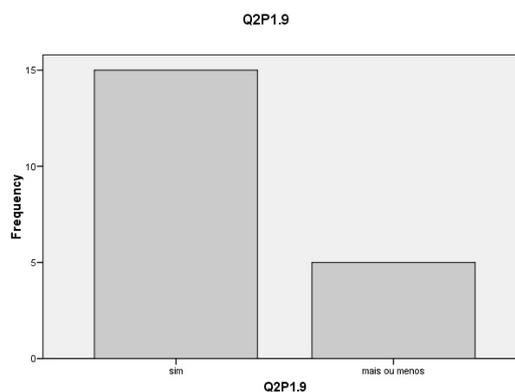


Gráfico 16 – P1.9: Durante as atividades achas que foste amigo dos teus colegas?

Em termos de avaliação geral, os alunos foram, ainda, questionados sobre a sua prestação ao longo do projeto.

Aqui, contemplando o quadro 31 e o gráfico 17, conferimos que surgiram resultados muito próximos entre o “muito bom” e o “bom”, sendo que metade da turma, ou seja, 10

alunos responderam “muito bom”, 9 alunos responderam “bom” e apenas 1 aluno respondeu “satisfaz”.

Q2P3.1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid satisfaz	1	5,0	5,0	5,0
bom	9	45,0	45,0	50,0
muito bom	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Quadro 31 – P3.1: Como avalio a minha prestação ao longo do projeto?

Q2P3.1

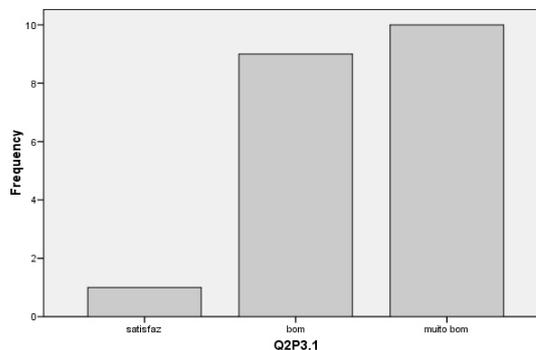


Gráfico 17 – P3.1: Como avalio a minha prestação ao longo do projeto?

Quanto à avaliação do projeto em si, a turma foi bastante generosa, sendo que dos 20 alunos, 19 alunos avaliaram o projeto como “muito bom” e 1 aluno respondeu “bom”.

Estes dados do quadro 32 e do gráfico 18 mostram-se satisfatórios, sendo que, desta forma, podem considerar-se um sinal de que, realmente, a turma gostou de desenvolver este projeto e o mesmo se mostrou significativo para eles.

Q2P3.2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bom	1	5,0	5,0	5,0
muito bom	19	95,0	95,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Quadro 32 – P3.2. Como avalio o projeto?

Q2P3.2

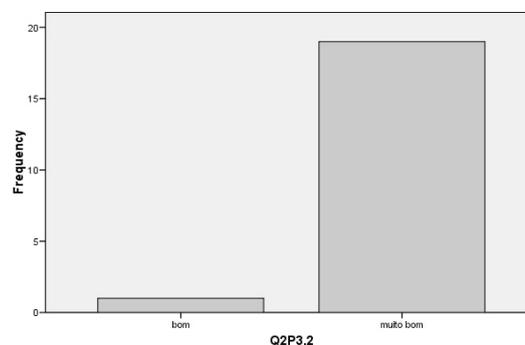


Gráfico 18 – P3.2. Como avalio o projeto?

Após a análise dos dados anteriores e com o auxílio do respetivo programa, foram, ainda, correlacionados/comparados os dados das várias perguntas dos dois questionários. Assim, entre algumas das correlações mais significativas, considera-se importante refletir, especialmente, acerca de duas delas.

Uma das correlações significativas refere-se à relação que existe entre a questão “durante as atividades comunicaste com os teus colegas?” e a questão “durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?”.

Obviamente, e através dos dados que podemos observar no quadro 33, estamos conscientes que, para se partilhar as ideias, é estritamente necessário comunicar com os outros. Por isso, durante as várias atividades de grupo, os alunos, para partilharem as suas ideias com os colegas, tiveram necessariamente de comunicar entre eles.

		Q2P1.5	Q2P1.8
Q2P1.5	Pearson Correlation	1	,606(**)
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	20	20
Q2P1.8	Pearson Correlation	,606(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 33 - Tabela de correlação entre a questão “durante as atividades comunicaste com os teus colegas?” e a questão “durante as atividades partilhaste as tuas ideias com os teus colegas?”

Uma outra correlação visível no quadro 34, refere-se à relação existente entre a questão “durante os trabalhos de grupo costumavas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?” e a questão “tentas resolver problemas ou brigas com os teus colegas?”.

		Q1P5	Q1P13
Q1P5	Pearson Correlation	1	,594(**)
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	20	20
Q1P13	Pearson Correlation	,594(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	20	20

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 34 - Tabela de correlação entre a questão “durante os trabalhos de grupo costumavas partilhar as tuas ideias com os teus colegas?” e a questão “tentas resolver problemas ou brigas com os teus colegas?”

Na verdade, a relação entre estas duas perguntas faz-nos refletir, porque, de facto, muitas vezes, durante a partilha de ideias com os outros está implícita a resolução de conflitos, isto é, quando partilhamos as nossas ideias e os outros não concordam, gera-se uma espécie de conflito ou problema que deve tentar ser resolvido e negociado através do diálogo.

Neste sentido, esta correlação é pertinente, porque leva-nos a questionar-nos se, durante as várias atividades de grupo, em que os alunos partilharam as suas ideias com os colegas surgiram este tipo de situações de conflito e de que forma as resolveram.

Quanto a esta situação, tendo em conta as observações realizadas enquanto os alunos desenvolviam as respetivas atividades de grupo, pudemos comprovar que este tipo de situações realmente surgiram e que, em alguns casos, os alunos resolveram-nas sozinhos, sendo que, noutros casos, foi necessária a sensibilização e a mediação do professor/investigador.

5.3. Síntese reflexiva relativamente aos dados dos questionários efetuados

Após esta análise mais quantitativa, quanto aos dados recolhidos através dos questionários realizados com a turma, foram retiradas algumas reflexões e conclusões, de certa forma, satisfatórias.

A verdade é que, tanto no questionário inicial como no final, a maioria das perguntas se relacionavam com as atitudes e as posturas dos alunos, no que concerne à forma como desenvolvem determinadas competências sociais durante trabalhos de grupo e à forma como se relacionam com os pares.

Portanto, estes questionários focaram tópicos como o trabalho de pares e em grupo, a comunicação durante os trabalhos de grupo, a ajuda aos colegas na realização dos trabalhos, a partilha e aceitação de ideias, assim como a participação nas atividades e trabalhos de grupo.

Neste sentido, o que podemos comprovar com a análise destes resultados é que, na sua maioria, os alunos gostam de trabalhar a pares e em grupos, sendo que a percentagem de afirmação é semelhante tanto no questionário inicial como no final.

Quanto ao facto de comunicarem com os colegas durante as atividades, verificou-se um ligeiro aumento de respostas positivas após a implementação do projeto, ou seja, inicialmente, a maioria dos alunos respondeu “às vezes” e, no questionário final, houve um ténue aumento nas respostas “sim”.

No que concerne à ajuda para com os outros, no questionário final, também se verifica um aumento da resposta “sim”, em comparação com os dados mais indecisos do questionário inicial.

Na partilha de ideias, o processo é semelhante, sendo que também se verifica um módico aumento dos alunos que dizem que partilharam as ideias com os colegas.

Intimamente relacionada está também a capacidade de saber ouvir e aceitar as ideias dos outros, sendo que, neste tópico, surgiram resultados curiosos entre os dados do questionário inicial e o final. Ou seja, no inicial existia um maior número de alunos a aferir que ouvia e aceitava as ideias dos outros, não existindo nenhum aluno a responder negativamente.

Em contrapartida, no questionário final, a opinião positiva baixa ligeiramente e a negativa sobe, podendo isto significar um aumento de consciencialização das suas atitudes perante os colegas, após a implementação do projeto.

A avaliação global do projeto por parte dos alunos também se mostrou satisfatória, o que nos leva a crer que o projeto se pode ter tornado significativo para o grupo.

Relativamente a esta análise reflexiva dos questionários, importa, ainda, ressaltar dois aspetos. O primeiro aspeto relaciona-se com o facto de, no questionário inicial, serem colocadas perguntas ao nível da interação e das competências sociais, exteriormente à sala de aula, ou seja, no intervalo, questões essas que, depois, não foram possíveis ser observadas e devidamente analisadas, devido ao escasso tempo do projeto, uma limitação sobre a qual se refletirá posteriormente.

O outro aspeto relaciona-se com outras duas questões do questionário final, a questão 2 e 4. Devido à possibilidade de resposta aberta, não faria sentido analisar quantitativamente estas questões. Por isso, a reflexão qualitativa que se faz destas questões é bastante positiva, porque, por exemplo, na pergunta 2, em que é pedido aos alunos para desenharem o que gostaram mais no projeto, provavelmente, o facto de não existir unanimidade na preferência das atividades, pode ter sido um sinal de que as atividades se adequaram ao grupo e todas elas, de uma forma ou de outra, foram significativas para eles.

Já quando os alunos são questionados sobre aquilo de que gostaram menos e eles respondem “*de nada*” ou até, na questão 4, onde se pergunta o que significa, para eles, ser amigo e eles respondem determinadas competências que foram exploradas e trabalhadas na sala de aula, como por exemplo, a resposta “*é ajudar, partilhar, brincar com os outros*”, faz-nos acreditar que, de alguma forma, este projeto teve impacto e significância nesta turma.

REFLEXÕES FINAIS

Após todas as pesquisas e intervenções realizadas, importa, agora, refletir acerca do impacto e do papel desta investigação, tanto na aprendizagem dos alunos como na aprendizagem do professor/investigador.

No que concerne às aprendizagens do professor e à construção da sua profissionalidade docente, as aprendizagens foram significativas, não só no desenvolvimento das competências curriculares, pedagógico-didáticas, atitudinais e éticas, mas também investigativas e reflexivas.

A verdade é que este trabalho permitiu tomar conhecimento da importância de um professor-investigador. Uma investigação desta natureza implicou, por um lado, o cultivo de uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e, por outro lado, a aquisição de um conjunto de competências para planejar, observar, analisar, verificar, refletir e avaliar, a fim de se alcançar o caminho para a produção de novo conhecimento sobre o ensino.

Ao nível da aprendizagem dos alunos, acreditamos que o projeto se mostrou significativo para a turma, mas não foi desenvolvido em tempo suficiente para nos apercebermos de mudanças relevantes ao nível das competências sociais e das interações com os pares.

À luz das várias teorias analisadas, existem vários fatores e processos que caracterizam esta dificuldade no desenvolvimento moral e das competências sociais. O desenvolvimento cognitivo e social da criança não deve ser ignorado. Deve, pelo contrário, ser respeitado. O que quer dizer que, durante a implementação do projeto, não poderíamos esperar que as atitudes dos alunos, ao nível social, se alterassem radicalmente, uma vez que, na faixa etária em que se encontram, existem aspetos característicos nesta idade que se vão desenvolvendo gradualmente. Por exemplo, o egocentrismo e a dificuldade em perspectivar as ideias e pontos de vista do outro; a dificuldade em reconhecer as regras sociais como universais e não como algo que têm de cumprir para não serem castigados. Ainda, uma outra característica relaciona-se com a fase de modelação e apreensão de comportamentos, seja através de reforço direto ou vicariante, onde a criança através da sua auto-eficácia percebe se o comportamento é correto ou errado e decide se vai ou não integrá-lo no seu quadro de respostas. É, também, importante o desenvolvimento da confiança, autonomia, iniciativa e reconhecimento de si mesmo, enquanto ser diferente do outro.

De facto, a criança nesta idade, 6/7 anos, está a desenvolver-se tanto ao nível de personalidade, como cognitiva e socialmente. Está numa fase de reconhecimento de si própria e diferenciação dos outros.

Por isso, quando falamos de dificuldade em desenvolver competências sociais, podemos dizer que ela própria ainda sente dificuldade por estar tão centrada nela que não consegue ver perspectiva do outro, ou podemos também referir que a criança ainda não o consegue fazer, porque ainda se encontra num processo de transição para uma moralidade mais autónoma, ou seja, onde passa a reconhecer o que é “bom” ou “mau”, o que está “certo” ou “errado” ou onde passa a reconhecer a importância das regras sociais e morais, e isso ela consegue, especialmente, na relação com os pares.

No entanto, esta justificação estaria um pouco limitada se apenas nos centrássemos na criança como ser individual. Quando falamos em criança, obviamente, centramo-nos nela como pessoa, mas ela insere-se numa realidade, num contexto. E aqui, sim, encontramos a família, a escola.

Ao longo das teorias já enumeradas, referimos que, sem dúvida, os agentes socializadores são fundamentais no desenvolvimento da criança. Por isso, nós, pais, professores, escola, podemos e devemos sensibilizar e transmitir valores sociais e morais, podendo criar situações que promovam e desenvolvam este tipo de competências. Contudo, esta promoção e sensibilização tem de se tornar consistente, por um lado, e gradual, por outro, sendo que também o desenvolvimento da criança se vai efetuando gradualmente.

Foi tendo em conta estes moldes e reconhecendo também a importância da relação de pares no desenvolvimento das competências sociais que esta investigação se alicerçou. Por outras palavras, incidimos na sensibilização, estímulo, promoção e desenvolvimento destas competências através da literatura para a infância e da realização de trabalhos de grupo.

Acreditamos, tal como Margarida Matos (2000), que o grupo de pares fornece à criança um contexto, que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como lhe permite experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade.

Tanto nas atividades de exploração de obras infantis, como nas atividades de grupo promovidas a partir destas, através da observação e diálogo, conseguimos, de facto, apercebermo-nos das reações e interações que os alunos estabeleciam entre eles e

conseguimos, também, proporcionar-lhes todas estas potencialidades de diálogo, comunicação, argumentação, tomada de iniciativa, cooperação, negociação, cedência e resolução de conflitos.

Como reflexão global de todo o processo fica a sensação de que, com esta investigação, não poderíamos esperar que, em apenas um mês de implementação de atividades, se conseguissem resultados “extraordinários” ao nível do desenvolvimento de competências sociais. O projeto foi iniciado, sempre com o intuito de estímulo e sensibilização, e acreditando-se que seria posteriormente continuado pela professora titular.

O entusiasmo, entrega, envolvimento e participação dos alunos, ao longo de toda a intervenção, são o reflexo de que as intencionalidades educativas das atividades foram alcançadas. No entanto, o escasso tempo de intervenção não nos permitiu apurar resultados manifestamente relevantes e significativos, a fim de afirmar que este projeto teve um elevado contributo na melhoria e aumento de atitudes e comportamentos sociais dos alunos.

Neste sentido, como limitações da investigação, poderemos salientar o reduzido tempo de intervenção; a não observação das interações do grupo fora da sala de aula precisamente pelo escasso tempo e, pelo mesmo facto, a não envolvimento direta dos pais neste processo.

A nível de avaliação seria também importante criar uma avaliação “follow up”, de forma a perceber se as mudanças ocorridas ao longo do projeto se manteriam ou se regrediam. Uma vez que isto não aconteceu, ficamos sem perceber se a implementação do projeto foi ou não válida.

Ainda, no que se refere aos instrumentos utilizados para a avaliação (questionários), estes foram criados “ad hoc”. Uma vez que foram criados pelo investigador não são questionários validados nem adaptados à população portuguesa, sendo que o objetivo era adaptar os questionários à turma em questão.

Como caminhos de intervenção futura, ressaltamos exatamente estas limitações. Ou seja, se o projeto fosse prolongado poderia, também, ser realizada uma observação do grupo, externa à sala de aula, de forma a percebermos e a podermos comparar as interações entre os pares nos diversos contextos. Muito importante seria, ainda, inserir os pais em todo este processo, uma vez que eles são um dos principais modelos e agentes transmissivos de valores sociais, éticos e morais.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Ativa

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico do 1º Ciclo* (4a ed.). Lisboa: Direção geral do ensino básico e secundário.

Loupy, C. (2005). *Abraços e beijinhos* (2a ed.). Porto: Ambar.

Relf, A. (2006). *Vamos fazer amigos*. Porto: Ambar.

Velthuijs, M. (2004). *O Sapo encontra um amigo* (2a ed.). Lisboa: Caminho.

Bibliografia Passiva

Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Coleção Infans. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2006a). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2006b). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.

Balça, A. (2003). Somos todos irmãos, somos todos diferentes, a narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural, in Fernando Fraga Azevedo (Coord.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 421-428.

Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, 58, 143-159.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (3a ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M. & Taylor, A. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget. Epigénese desenvolvimento e psicologia.
- Buber, M. (2001). *Eu e tu* (8a ed.). São Paulo: Centauro.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Cigoli, V. & Scabini, E. (2006). *Family identity. Ties, symbols, and transitions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J.S. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 408-431). New York: Wiley.
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: Norton.
- Diogo, A. A. (1994). *Literatura infantil: história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Fine, G. A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). New York: Cambridge University Press.
- Gevaert, J. (2003). *Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gonçalves, Ó. F. (1990). *Terapia comportamental – Modelos teóricos e manuais terapêuticos*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Hartup, W. W. (1984). The peer context in middle childhood. *In* W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 240-282). Washington, DC: National Academy Press.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. *In* T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Llorens García, R. F. (2000). Literatura infantil y valores. Puertas a la lectura. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, *Seminário Interfacultativo de Lectura*, nº 9-10, 100-105.

Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R. & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

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

McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

Oliveira, Á. M. (2007). *Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais na educação infantil*. Acedido a 28 de Maio de 2012, de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educação/article/viewFile/765/697>.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8a ed.). Lisboa: MacGraw-Hill.

Parker, J.G. & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. *In* T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.

Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant* (4e ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Raguso, F. (2009). Apontamentos não publicados das aulas de Psicologia da Família e de Modelos Relacionais e Sistémicos. Braga.

Rourke, B. P. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.

Rutherford, R. B., Chipman, J. DeGangi, S.A. & Anderson, K. (1992). *Teaching social skills: A practical instruction approach*. Ann Arbor, MI: Exceptional Innovations.

Santos, M. A. (1999). *Relações com os pares e auto-conceito: estudo das interações entre a popularidade, a amizade e as percepções de auto competência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Epigénese e Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.

Soares, I. (1990). Grupo de pares. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 94-137). Porto: Universidade Aberta.

Soriano, Marc (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.

Vandenplas-Holper, Christiane (1982). *Educação e desenvolvimento social de criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), 292-303.

ANEXOS

Anexo 1: Planificação da Atividade sobre a obra *O Sapo Encontra um Amigo* – História e Puzzle

Atividade	Descrição da atividade	Objetivos	Recursos Materiais	Duração
<p>- Leitura, interpretação e diálogo da história <i>O Sapo Encontra Um Amigo</i>, de Max Velthuijs.</p> <p>- Construção de puzzles relacionados com a história.</p>	<p>- Abordar os elementos paratextuais;</p> <p>- Leitura e interpretação da história;</p> <p>- Diálogo sobre a temática da história;</p> <p>- Reconto oral da história;</p> <p>- Após a leitura, interpretação e diálogo sobre a história, a turma será dividida em sete grupos e cada grupo terá de se organizar e construir um puzzle. Cada elemento do grupo possuirá algumas peças do puzzle e, por isso, para que o puzzle fique completo todos dependerão uns dos outros.</p> <p>Cada grupo terá um puzzle correspondente a um momento da história. Neste sentido, assim que os grupos completarem o puzzle será reunida a turma para que se faça a organização e sequencialização dos puzzles, recontando novamente a história.</p>	<p>Compreensão oral:</p> <p>- Compreender o essencial da história contada.</p> <p>Expressão oral:</p> <p>- Esperar pela sua vez, saber pedir a palavra.</p> <p>- Sensibilizar para a importância da amizade;</p> <p>- Reconhecer a importância da relação de pares e dos afetos.</p> <p>- Promover o gosto pela leitura.</p> <p>- Desenvolver conceitos temporais e espaciais através da sequencialização das imagens;</p> <p>- Estimular e promover a comunicação, interação e confiança em propor ideias e falar com grupo;</p> <p>- Promover comportamentos de apoio e ajuda;</p> <p>- Verificar se cada elemento do grupo contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.</p>	<p>- Livro <i>O Sapo Encontra Um Amigo</i>, de Max Velthuijs;</p> <p>- Sete puzzles diferentes com imagens correspondentes aos vários momentos da história.</p>	<p>120 minutos.</p>

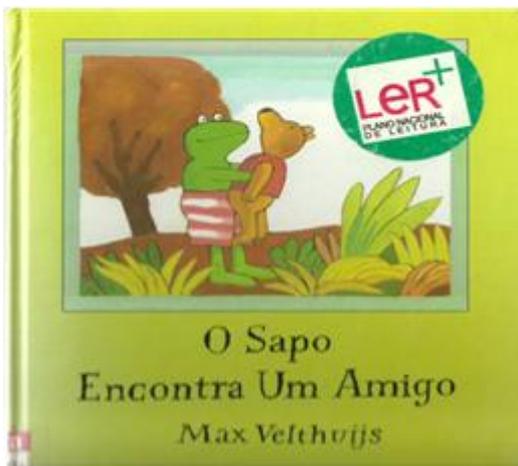
Anexo 2: Planificação da Atividade sobre a Obra *Vamos Fazer Amigos* – História e Ilustração em Papel de Cenário

Atividade	Descrição da atividade	Objetivos	Recursos Materiais	Duração
<p>- Leitura, interpretação e diálogo da obra <i>Vamos fazer amigos</i>, de Adam Relf.</p> <p>- Atividade de Expressão Plástica: reconto pictórico e escrito, em papel de cenário.</p>	<p>- Abordar os elementos paratextuais;</p> <p>- Leitura e interpretação da história;</p> <p>- Diálogo sobre a temática da história;</p> <p>- Reconto oral da história;</p> <p>- Após a leitura, interpretação e diálogo sobre a história, será, ainda, desenvolvida uma outra atividade em pequenos grupos.</p> <p>A cada grupo será fornecido papel de cenário. Neste, em conjunto, os vários grupos terão de desenhar e escrever algumas frases que recontem os vários espaços, momentos e ações da história.</p> <p>No final, terão de apresentar o trabalho à turma.</p>	<p>- Sensibilizar para a importância da amizade;</p> <p>- Reconhecer a importância da relação de pares e dos afetos.</p> <p>- Prover o gosto pela leitura.</p> <p>- Desenvolver a criatividade utilizando diferentes materiais e meios de expressão para recriar a história;</p> <p>- Desenvolver conceitos temporais e espaciais através da sequencialização das ilustrações;</p> <p>- Estimular e promover a comunicação, interação e confiança em propor ideias e falar com grupo;</p> <p>- Promover comportamentos de apoio e entajuda;</p> <p>- Verificar se cada elemento do grupo contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.</p> <p>Compreensão oral:</p> <p>- Compreender o essencial da história contada.</p> <p>Expressão oral:</p> <p>- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.</p>	<p>- Livro <i>Vamos fazer amigos</i>, de Adam Relf.</p> <p>- Papel de cenário e material escolar (lápiz, caneta, lápis de cor, lápis de cera, marcadores...).</p>	<p>150 minutos.</p>

Anexo 3: Planificação da Atividade sobre a obra *“Abraços e Beijinhos”* – História e Dramatização

Atividade	Descrição da atividade	Objetivos	Recursos Materiais	Duração
<p>- Leitura, interpretação e diálogo da história <i>Abraços e Beijinhos</i>, de Christophe Loupy.</p> <p>-Dramatização da história <i>Abraços e Beijinhos</i>, de Christophe Loupy.</p>	<p>- Abordar os elementos paratextuais;</p> <p>- Leitura e interpretação da história;</p> <p>- Diálogo sobre a temática da história;</p> <p>- Reconto oral da história;</p> <p>- Após a leitura, interpretação e diálogo sobre a história, a turma será estimulada a realizar a dramatização da mesma.</p> <p>Num primeiro dia, a obra será transformada num texto dramático/teatral, serão definidas as personagens e será realizada a escolha das personagens para cada aluno, assim como toda a sua caracterização. Para essa caracterização, recorreremos aos elementos e acessórios que os alunos considerarem necessários, desenvolvendo também a criatividade.</p> <p>No dia seguinte, os alunos farão, então, a dramatização da história.</p>	<p>- Reconhecer a importância das relações afetivas;</p> <p>- Reconhecer a importância da relação mãe-filho;</p> <p>- Identificar os sentimentos e valores que estão implícitos nas relações;</p> <p>- Promover o gosto pela leitura.</p> <p>- Desenvolver a criatividade utilizando diferentes materiais e meios de expressão para recriar as personagens e dramatizar a história;</p> <p>- Desenvolver conceitos temporais e espaciais através da sequencialização dos diferentes momentos ao longo da dramatização;</p> <p>- Estimular e promover a comunicação, interação e confiança em propor ideias e falar com os colegas;</p> <p>- Promover comportamentos de apoio e ajuda;</p> <p>- Participar ativamente, colaborando e interagindo com os colegas, no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação da dramatização.</p> <p>Compreensão oral:</p> <p>- Compreender o essencial da história contada.</p> <p>Expressão oral:</p> <p>- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.</p>	<p>- Livro “Abraços e Beijinhos” de Christophe Loupy.</p> <p>- Power Point com as ilustrações da história;</p> <p>- Elementos, objetos e acessórios que o grupo considerar necessários.</p> <p>- Material escolar (lápiz, caneta, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, cartolinas, cartão, caixas, papel sfofan, moldes dos animais da história...).</p>	<p>Quarta e Quinta feira de manhã.</p>

Anexo 4: Apresentação powerpoint da obra *O Sapo Encontra um Amigo*, de Max Velthuijs.



Estava um belo dia de Outono. O Sapo andava a passear pelo bosque, olhando para as cores das folhas — amarelo-douradas, cor de laranja e castanhas. «O mundo é mesmo bonito», pensou ele.



De repente, no meio das cores maravilhosas, viu outra coisa maravilhosa caída no meio da erva...



Aproximou-se e viu que era um ursinho castanho com uma camisola vermelha. Tinha olhos pretos, e corria-lhe uma lágrima pela cara.



O Sapo pegou-lhe com muito carinho. «Oh, que bonito que ele é», pensou. «Vou levá-lo para casa, e ele pode ficar a viver comigo.»
E o Sapo levou o seu novo amigo, bem agarradinho ao peito, para casa...

No caminho encontraram o Porquinho.



— Que é que levas aí? — perguntou o Porquinho.
— O meu novo amigo — disse o Sapo. — Encontrei-o no bosque.
— Mas que é que vais fazer com ele? — perguntou o Porquinho.
— Ele vai viver comigo. Porque está sozinho — respondeu o Sapo.



— Deixa-me vê-lo — disse a Lebre, que tinha ouvido.
— Ora, é um urso de peluche. Um brinquedo. Nem sequer sabe falar!
— Eu vou ensiná-lo — disse o Sapo.



E, de mão dada, o Sapo e o ursinho caminharam até à casa do Sapo. O ursinho sabia andar muito bem.



Nos primeiros dias o ursinho não dizia nada. Mas comia bastante. Tinha muito apetite!



Antes de adormecerem, o Sapo contava ao ursinho histórias de fadas e ensinava-lhe palavras como lua, maçã, rosa...



Durante o dia jogavam futebol e muitos outros jogos divertidos.



À noite, pintavam lindos desenhos. Gostavam muito de estar juntos, e pouco a pouco o Ursinho começou a falar.



Um dia o Sapo perguntou-lhe:
— De onde é que tu és, Ursinho?
— Dali — disse o Ursinho. E apontou com a pata.

A Lebre ouviu-os falar. Ficou espantada.
— Ele sabe mesmo falar? — perguntou ela.
— Claro que sabe — disse o Sapo, muito orgulhoso.
— Eu ensinei-o.



Vieram todos ouvir esta coisa incrível.
— Tu sabes mesmo falar, Ursinho? — perguntaram todos em coro. — Diz qualquer coisa!
Durante um momento ficou tudo em silêncio, e depois o Ursinho disse:
— Bom dia. Hoje está um tempo magnífico.



Desse dia em diante, todos os animais trataram o Ursinho muito bem.
A Pata deixava-o andar às cavalitas...



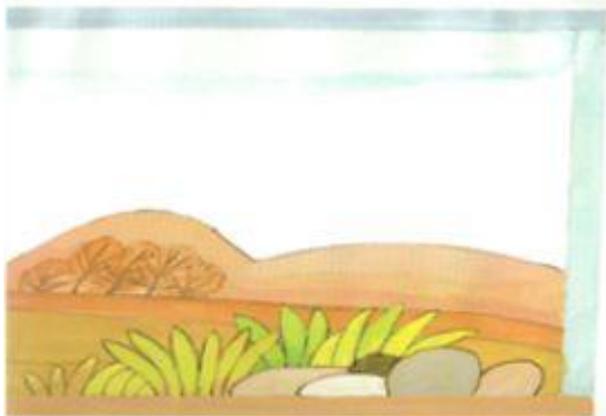
O Porquinho fez-lhe uns belos bolos ursinhos da sua receita especial...



E até o Rato gostava de o levar à pesca.
Todos eles adoravam o Ursinho, e o Ursinho adorava estar com eles.



Mas um dia, inesperadamente, o Ursinho sentou-se numa pedra e pôs-se a olhar para longe.



Deixou de querer brincar e não falava com ninguém...



e à hora do jantar não quis comer.
— Ursinho, que é que tu tens? — perguntou-lhe o Sapo.
— Não te sentes bem? Estás doente?
— Não — respondeu o Ursinho muito baixinho. — Não sei o que é.



Mas na manhã seguinte levantou-se muito cedo.
— Aonde vais? — perguntou-lhe o Sapo, ansioso.
— Vou-me embora — disse o Ursinho. — Vou voltar lá para o lugar de onde eu sou.

Os outros animais vieram ver o que se passava.



— Vais-te embora? — perguntaram todos, chocados.
— Para onde vais? Sabes o caminho?
— Hei-de encontrá-lo — disse o Ursinho.
Não havia dúvidas. Ele ia-se mesmo embora.



Muito tristes, encheram-lhe uma mochila com coisas para comer e beber na viagem. Então o Ursinho pôs-se a caminho, de regresso ao sítio de onde tinha vindo.



O Sapo ficou tristíssimo. Nessa noite e nas noites seguintes, dava voltas e mais voltas na cama, cheio de desgosto.
— Oh, Ursinho, tenho tantas saudades de ti! — lamentava-se ele. E chorava até adormecer.
Depois, uma madrugada, uma coisa quente e macia enfiou-se na cama ao pé dele...

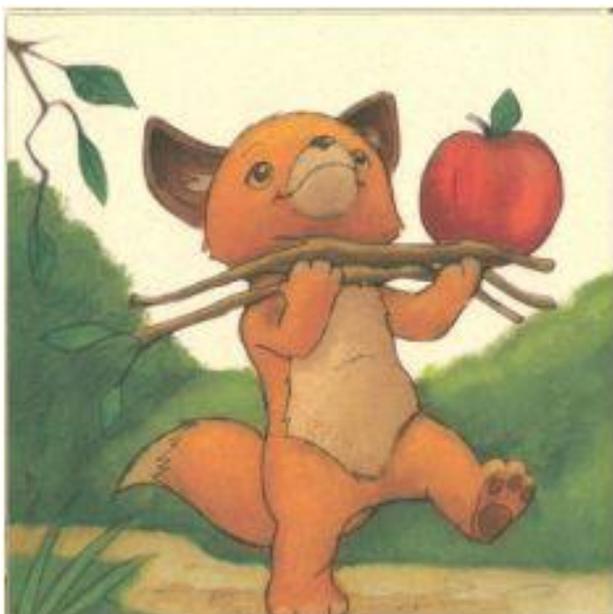
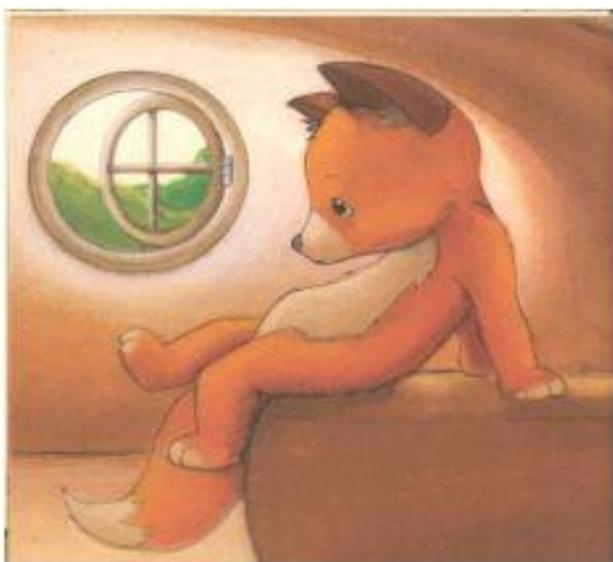
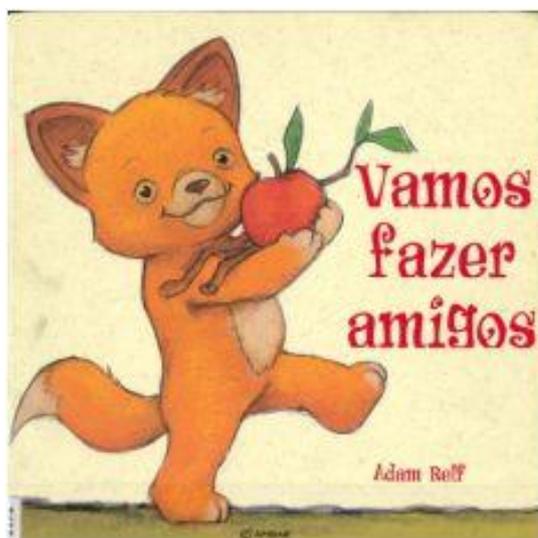


O Sapo abriu os olhos.
— Ursinho — murmurou ele —, então voltaste? És mesmo tu?
— Sim — disse o Ursinho. — Vocês são os meus melhores amigos e o meu lugar é aqui, convosco. Agora tenho a certeza disso e nunca mais me quero ir embora.
E o Sapo e o Ursinho deixaram-se dormir, muito felizes.

Anexo 5: Atividade de Grupo – Construção dos Puzzles sobre a História



Anexo 6: Apresentação powerpoint da obra *Vamos Fazer amigos*, de Adam Relf



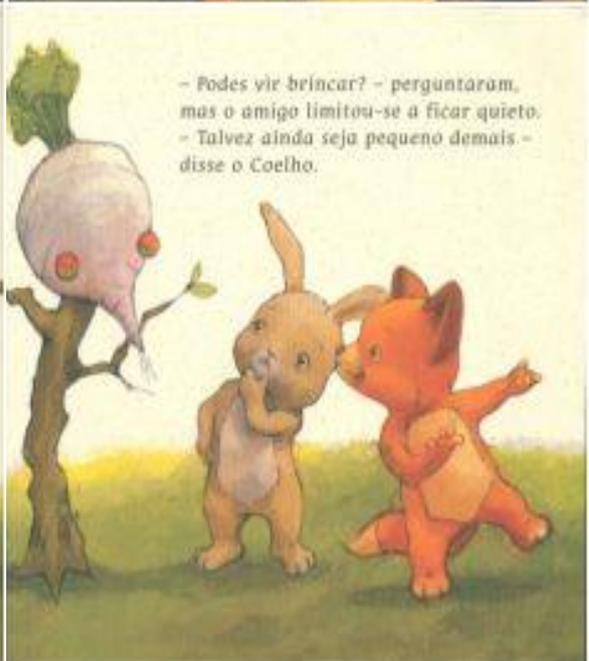
- És meu amigo? - perguntou a Raposinha, mas o amigo nada disse.
- Podes vir brincar comigo? - perguntou ainda, mas o amigo não se mexeu.
- Talvez seja muito pequeno - pensou a Raposinha. - Preciso de fazer um amigo maior!



Nesse momento, passou um coelho.
- Desculpa - disse a Raposinha. - Estou a tentar fazer um amigo, mas este é muito pequeno. Podes ajudar-me a fazer um maior?
- Está bem - disse o Coelho.



Trabalharam em equipa e pegaram num nabo, nalguns tomates e ramos. Encaixaram tudo e ficaram com um amigo maior à frente deles.
- Queres ser nosso amigo? - perguntaram, mas não houve resposta.



- Podes vir brincar? - perguntaram, mas o amigo limitou-se a ficar quieto.
- Talvez ainda seja pequeno demais - disse o Coelho.

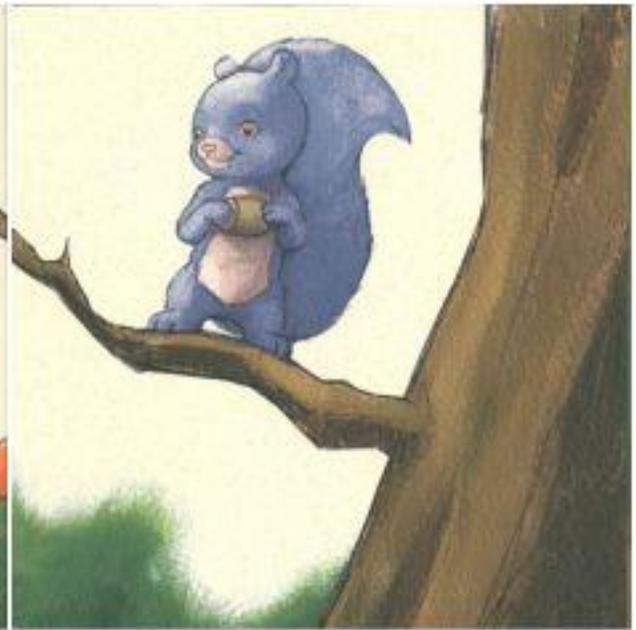
Pouco depois, a Raposinha e o Coelho ouviram umas risadinhas no cimo de uma árvore. Era um esquilo.

- Que balbúrdia que vocês dois estão a fazer! - riu-se.

- Bem, se consegues fazer melhor, anda ajudar-nos!

- disse a Raposinha.

- Está bem - disse o Esquilo.

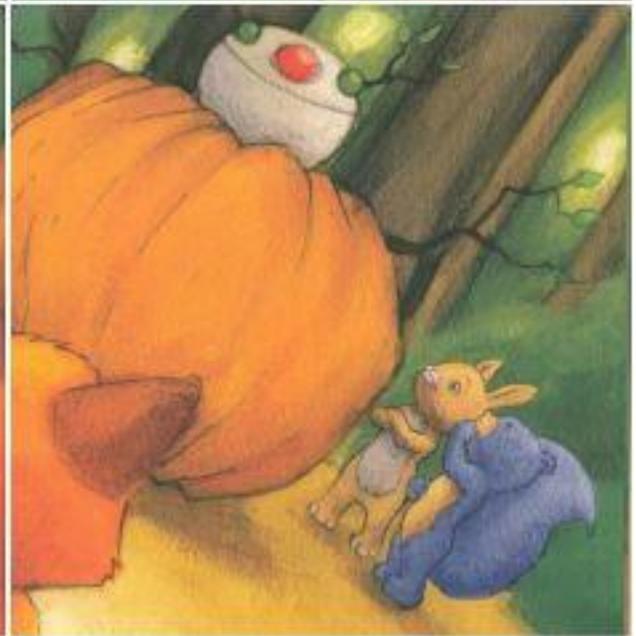
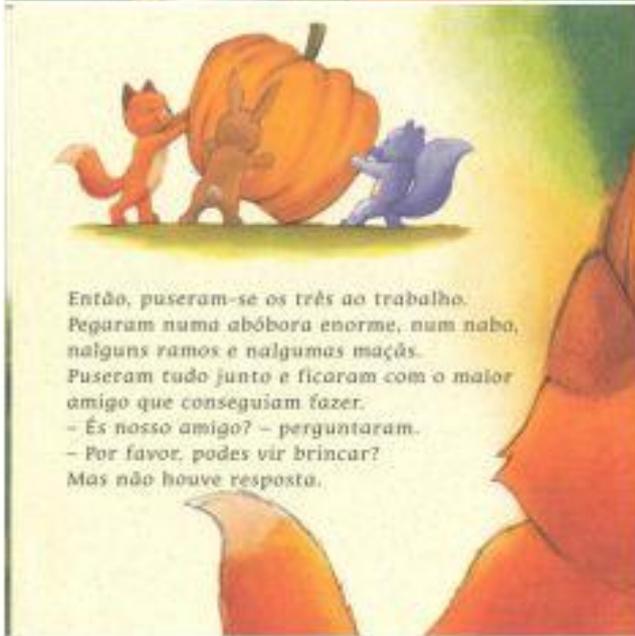


Então, puseram-se os três ao trabalho. Pegaram numa abóbora enorme, num nabo, nalguns ramos e nalgumas maçãs. Puseram tudo junto e ficaram com o maior amigo que conseguiam fazer.

- És nosso amigo? - perguntaram.

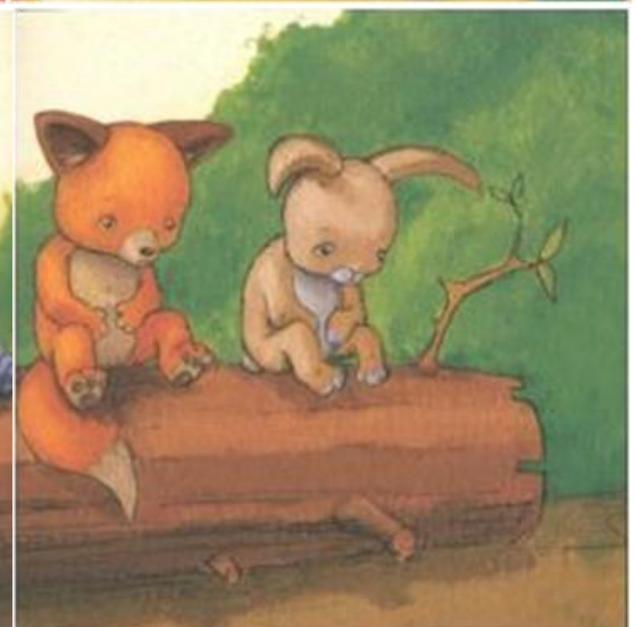
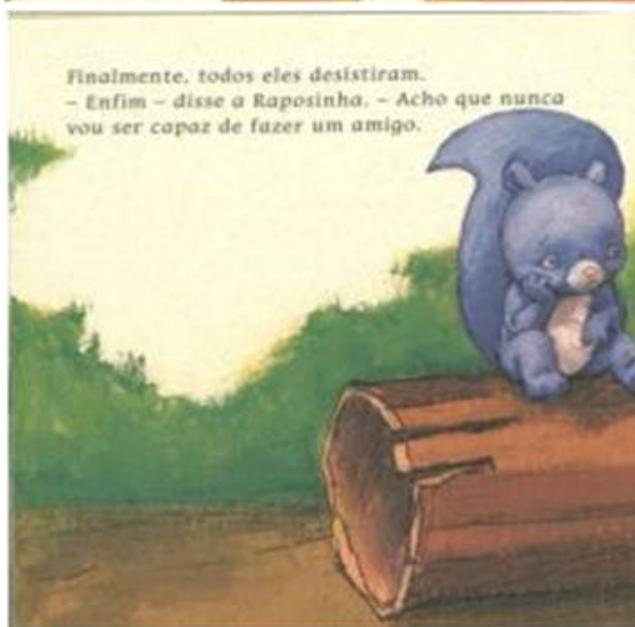
- Por favor, podes vir brincar?

Mas não houve resposta.



Finalmente, todos eles desistiram.

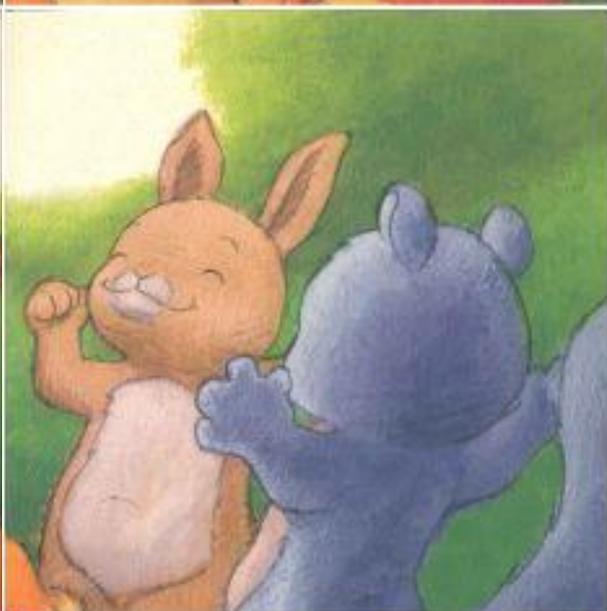
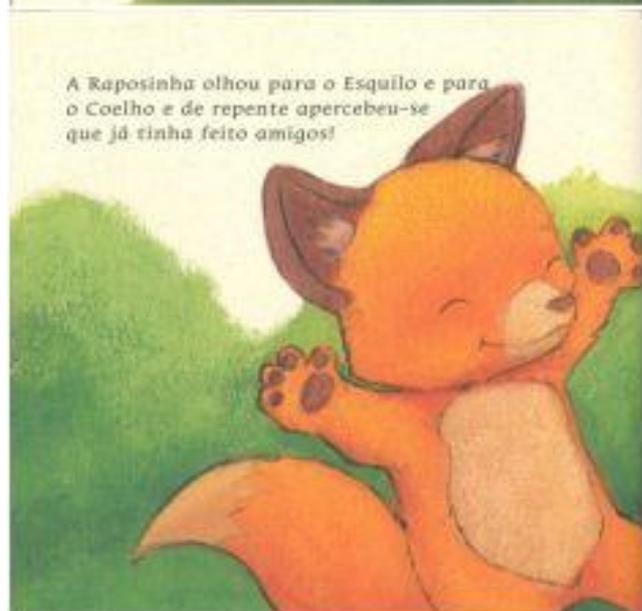
- Enfim - disse a Raposinha. - Acho que nunca vou ser capaz de fazer um amigo.



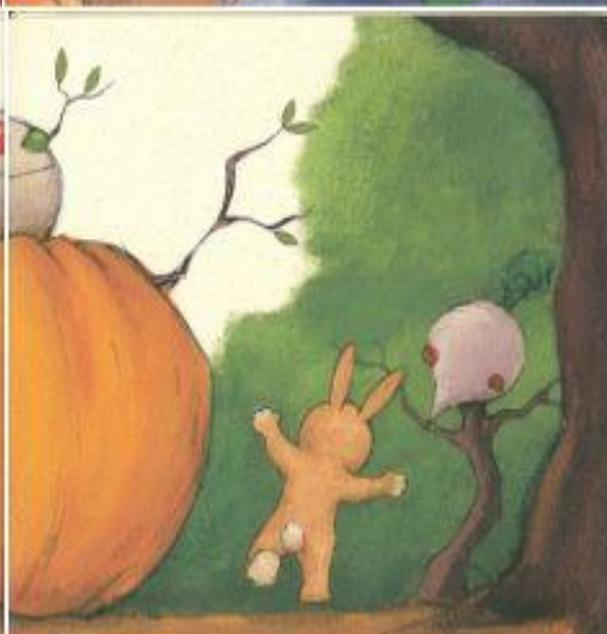
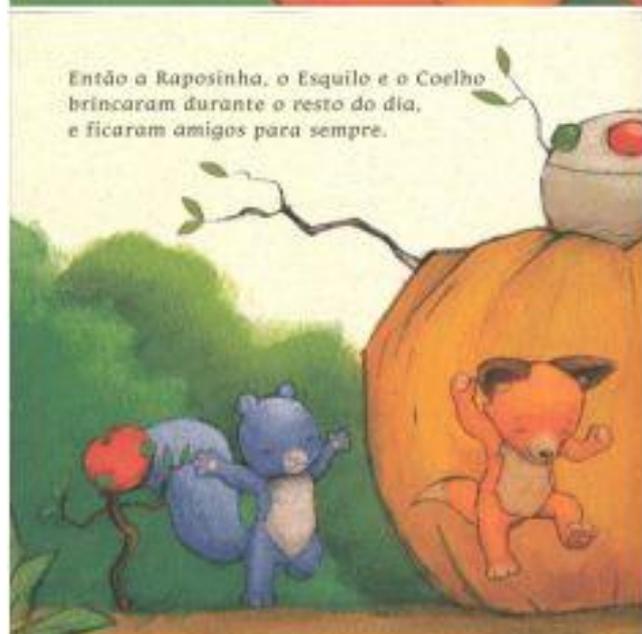
Nesse momento, apareceu a mãe da Raposinha.
- Olá - disse ela. - Quem são os teus novos amigos?
- Oh - disse a Raposinha. - O meu plano não resultou. Fizemos amigos mas eles não brincam connosco.
- Não estou a falar desses -riu-se a mãe. - Estes amigos! - disse, apontando para o Esquilo e para o Coelho.



A Raposinha olhou para o Esquilo e para o Coelho e de repente apercebeu-se que já tinha feito amigos!



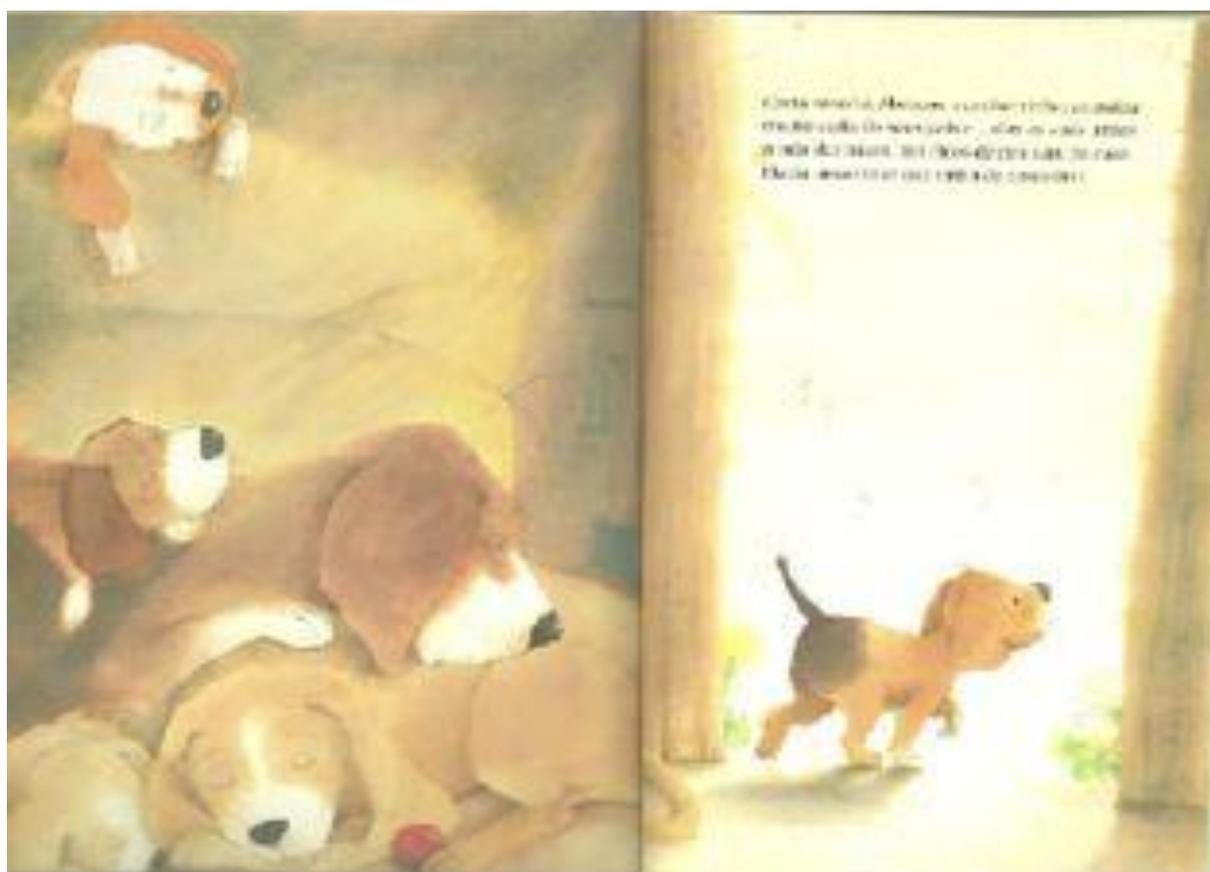
Então a Raposinha, o Esquilo e o Coelho brincaram durante o resto do dia, e ficaram amigos para sempre.



Anexo 7: Atividade de Grupo – Ilustração da obra em Papel de Cenário

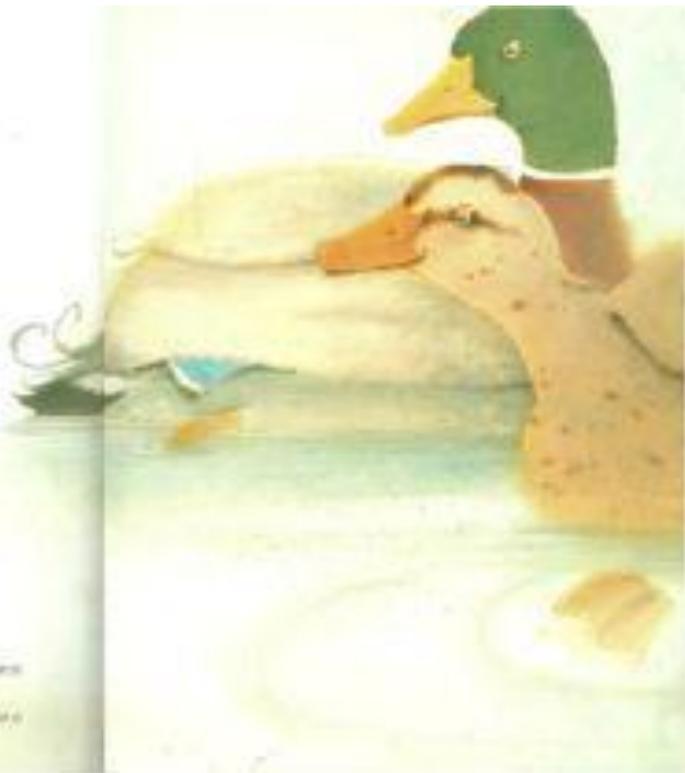


Anexo 8: Apresentação powerpoint da obra *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy





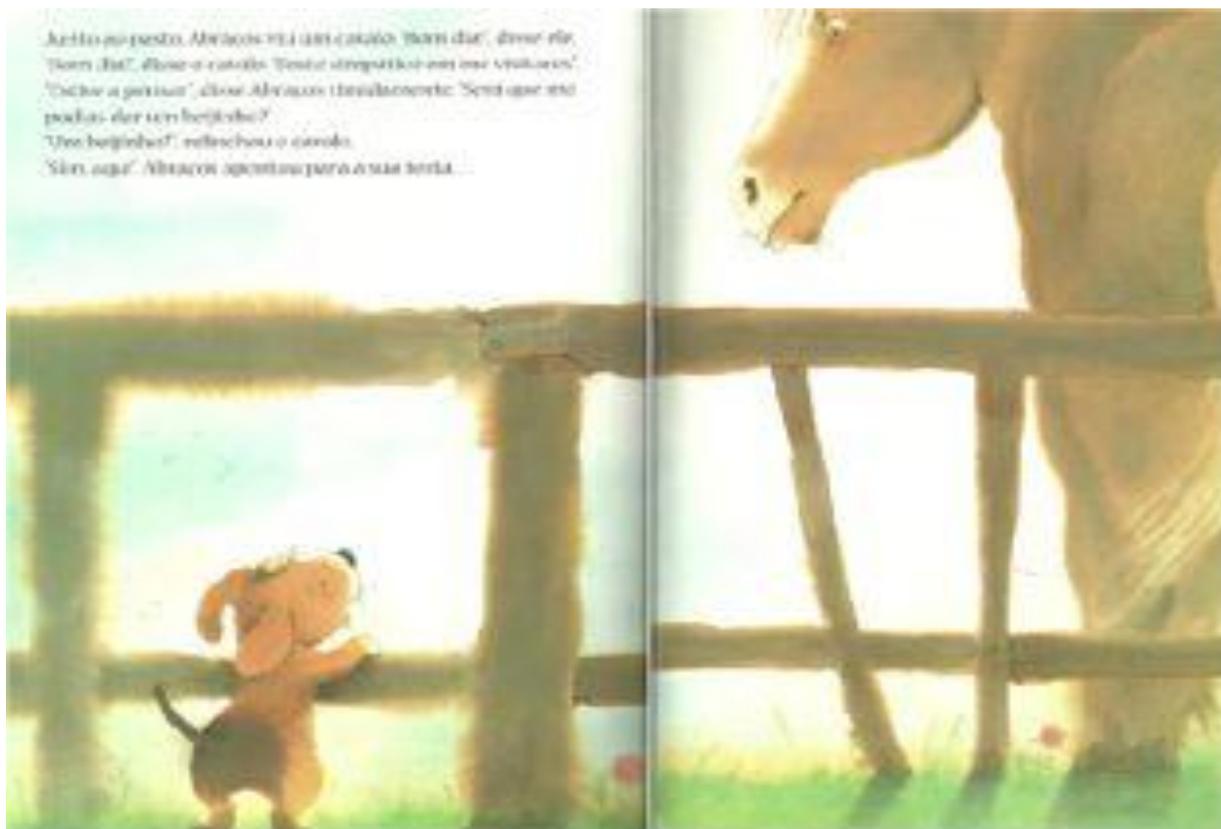
Tu és cão, observas dois pontos de água
 Que fazem um só lago. Não és tu?
 E não é tu que desceste ao rio, cão? Não és tu
 que nos ensinas que um lago é um
 rio pequeno? Não és tu que nos ensinas
 que um rio é um rio?
 Não, não és tu que nos ensinas que um rio é um rio.



Tu és um pouco diferente da água e eu não sou
 diferente de um lado enquanto a outra do lado do rio.
 Não és tu que nos ensinas que um rio é um rio?
 Não és tu que nos ensinas que um rio é um rio?
 Não, não és tu que nos ensinas que um rio é um rio.

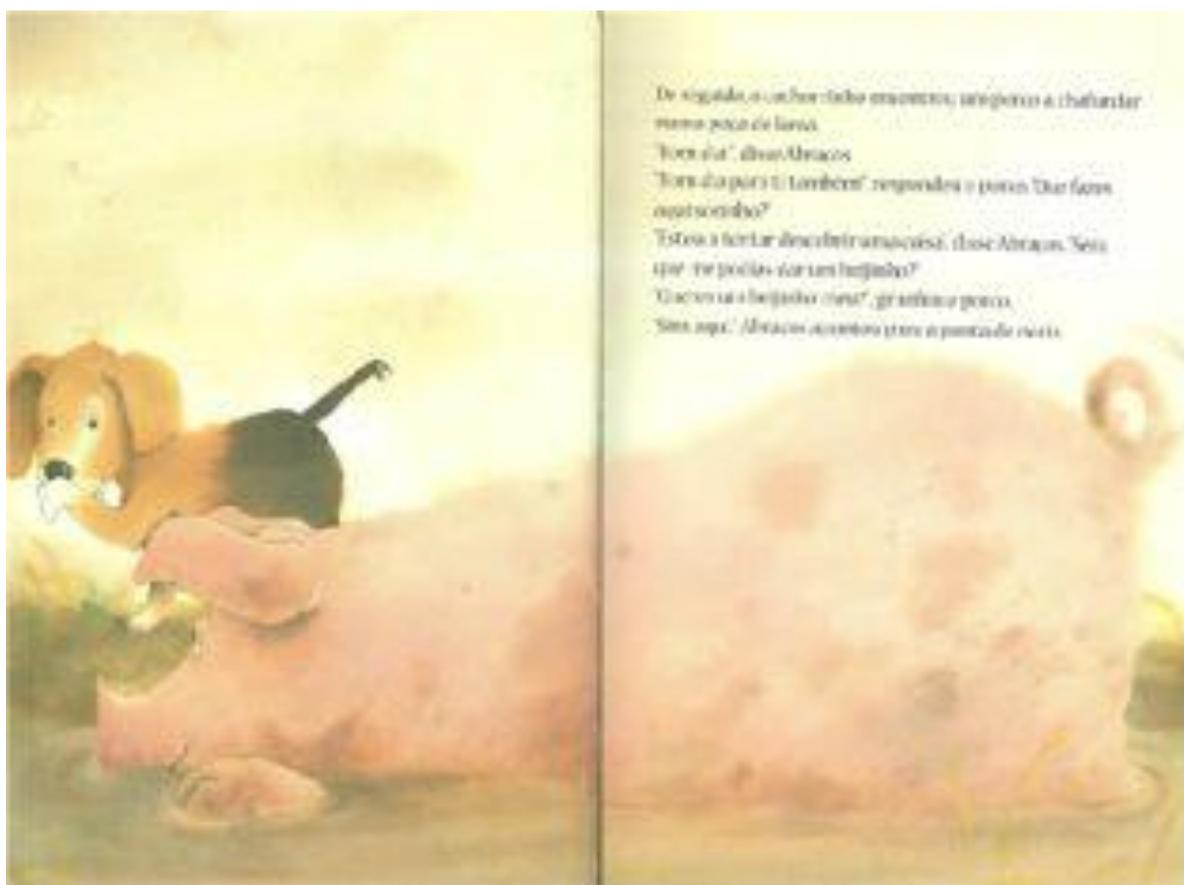


Acelto no posto. Abraxos era um cavalo. 'Bom dia', disse ele.
 'Bom dia', disse o cavalo. 'Você está patinando em uma vitrola.'
 'Você a pensou', disse Abraxos tranquilamente. 'Sem que me
 pedissem dar um beijo?'
 'Um beijo?' refletiu o cavalo.
 'Sim, agora'. Abraxos apontou para a sua torela...

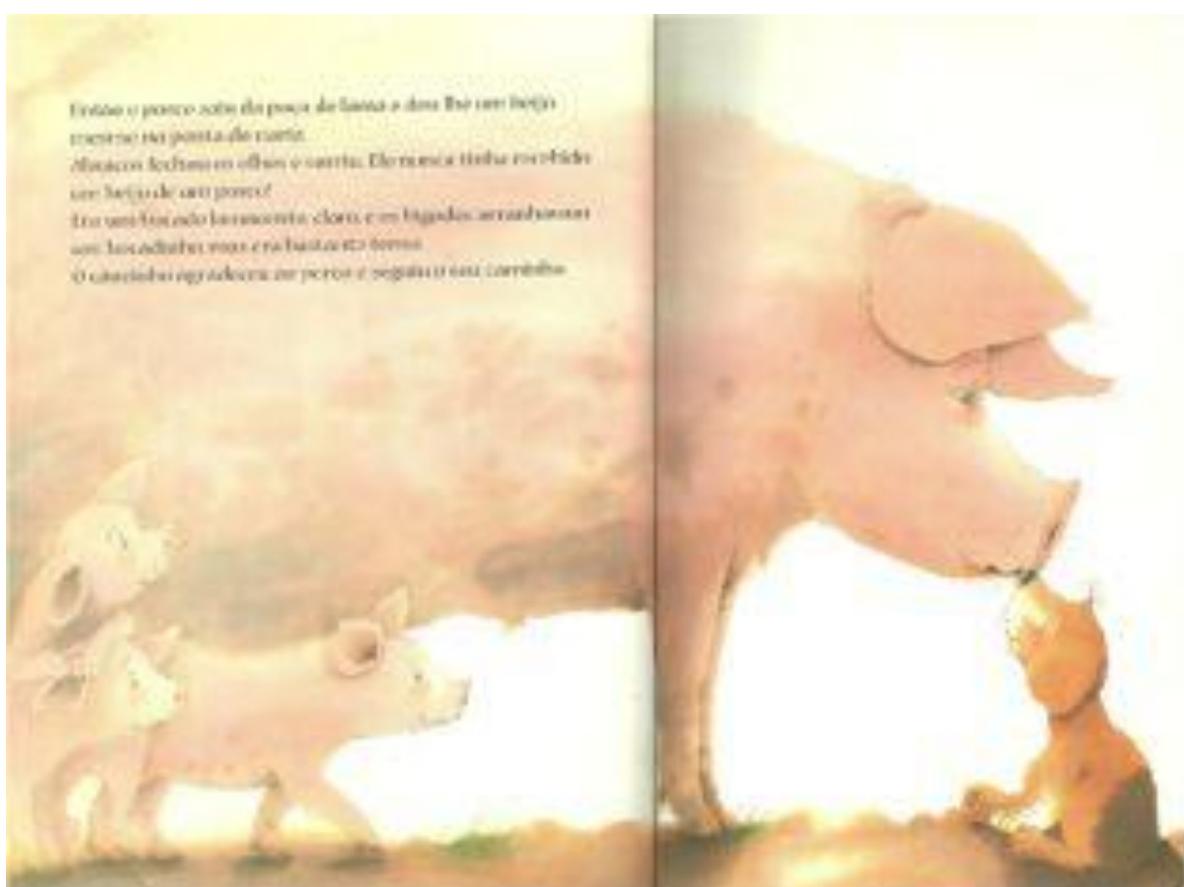


Então o cavalo baixou-se e
 abraçou-o com um abraço forte.
 Abraxos fechou os olhos e
 sorriu. Ele nunca tinha recebido
 um beijo de um cavalo.
 Era um beijo de amizade, claro,
 e agradável, mas era
 bastante quente.
 Abraxos não sabia se isso
 significava uma amizade...





De repente, o cachorro ficou encurvado, obrigando a chafurdar
uma pata de lama.
"Toma daí", disse Abrão.
"Toma daí para ti, lambem", respondeu o porco. "Que fazes
aquilo aí?"
"Estes a tentar descobrir um segredo", disse Abrão. "Seis
que eu preciso dar aos meus filhos?"
"Queres um beijinho meu?", gritou o porco.
"Sim, sim!", Abrão acendeu para a ponta da cauda.

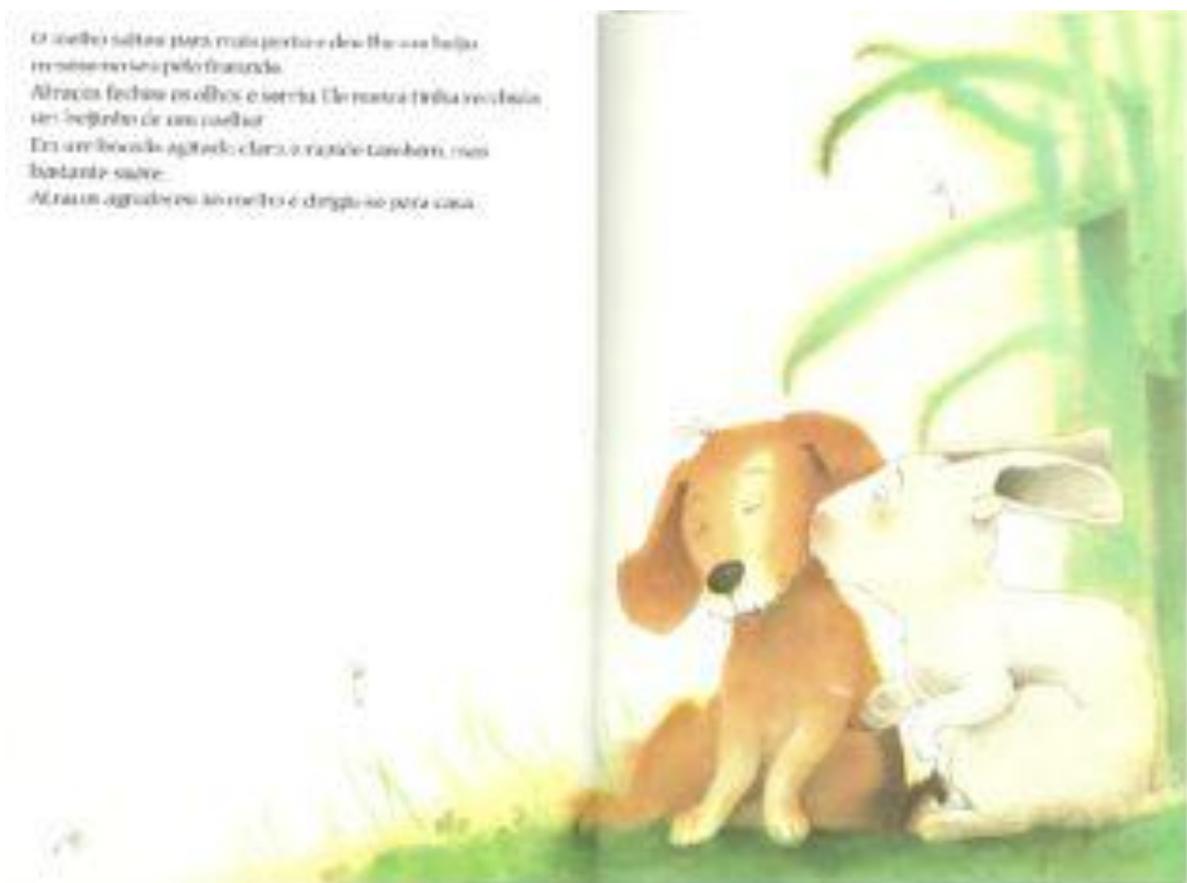


Então o porco tocou da pata de lama a dita. Era um beijo
triste no seu ponto de ruína.
Abrão fechou os olhos e sorriu. De repente tinha recebido
um beijo de um porco!
Era um beijo de laminação, claro, e os bigodes arranharam
um lado do seu rosto e era bastante quente.
O cachorro agradeceu ao porco e seguiu o seu caminho.

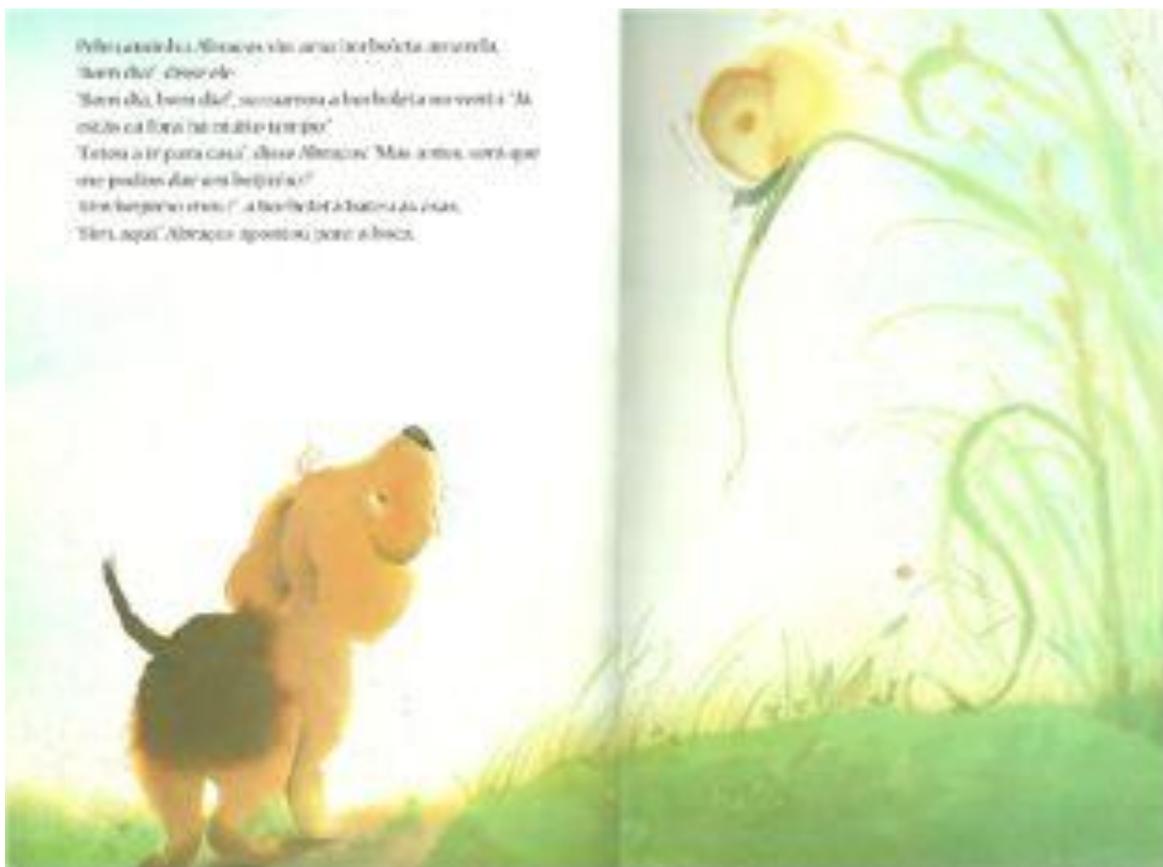
Dirige-se, então, à venda de um peixe. Para um cachorro
no canto da rua
"Sim, sim", disse ele:
"Que horas são hoje de casa?" perguntou o coelho.
"Tudo aí ou lá depende de casa", disse Alvo. "Será
que me podes dar um conselho?
"Queres um conselho meu?", perguntou o coelho.
"Sim, sim", Alvo respondeu com a cabeça



O coelho saltou para mais perto e deu-lhe um conselho
resumido no seu pelo frizado.
"Alvo, fecha os olhos e sorria. De resto, não precisas
de conselho de um coelho.
Em um mundo agitado, claro, o mundo também, não
basta só sorrir.
Alvo agradeceu ao coelho e dirigiu-se para casa.



Olha a borboleta, Abracão viu uma borboleta amarela,
"Bom dia, bom dia", disse ele.
"Bom dia, bom dia", sussurrou a borboleta no vento. "Ah,
estás cá fora há muito tempo!"
"Tenho a ir para casa", disse Abracão. "Mas agora, será que
me podes dar um beijo?"
"Um beijo? Como?" a borboleta tornou a dizer.
"Vem aqui", Abracão apontou para a boca.



Então a borboleta pousou suavemente
na sua boca e deu-lhe um beijo.
Abracão tornou a fechar os olhos e
sorriu. Ah, tão bom um beijo de borboleta.
De repente se tornou sentido assim antes.
Ficou assim cortis coagulo, dando mais
um suspiro.
Abracão agradeceu a felicidade de tudo
e seu coração e dirigiu-se para casa.



Anexo 9: Texto da Peça de Teatro a partir da história *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Peça de Teatro a partir da história *Abraços e Beijinhos*, de Christophe Loupy

Narrador: Certa manhã, Abraços, o cachorrinho, acordou muito cedo. Os seus pais e todos os seus irmãos ainda dormiam. Em bicos de pés, saiu de casa. Havia uma coisa que tinha de descobrir.

Patos: - Bom dia!

- Que fazes acordado tão cedo?

Abraços: - Estou a tentar descobrir uma coisa...

- Será que me podiam dar um beijinho?

Patos: - Um beijinho?

- Claro que sim. Onde queres o beijinho?

Abraços: - Aqui (*aponta para a bochecha*).

(Um de cada lado, os patos dão um beijinho ao Abraços)

(Abraços fecha os olhos e sorri)

Abraços: - É um bocado duro e molhado mas muito refrescante...

- Obrigado amigos patos!

(Abraços segue o seu caminho)

Abraços: - Bom dia Cavalos!

Cavalos: - Bom dia!

- Foste simpático em me visitares.

Abraços: - Estive a pensar... Será que me podias dar um beijinho? (diz de forma tímida)

Cavalos: - Um beijinho? (*a relinchar*)

Abraços: - Sim, aqui! (*aponta para a testa*)

(O cavalo baixa-se e dá um grande beijo ao Abraços)

(Abraços fecha os olhos e sorri)

Abraços: - É um bocado húmido e pegajoso mas bastante quente...

- Obrigado amigo Cavalos!

Narrador: Entretanto, o cachorrinho encontra um porco a chafurdar numa poça de lama.

Abraços: - Bom dia!

Porco: - Bom dia para ti também!

- Que fazes aqui sozinho?

Abraços: - Estou a tentar descobrir uma coisa...

- Será que me podes dar um beijinho?

Porco: - Queres um beijinho meu? *(a grunhir)*

Abraços: - Sim, aqui! *(aponta para a ponta do nariz)*

(Porco sai da poça de lama e dá-lhe um beijo na ponta do nariz)

(Abraços fecha os olhos e sorri)

Abraços: - É um bocado lamacento e os bigodes arranham um bocadinho mas muito terno.

- Obrigado amigo Porco!

(Abraços segue o seu caminho e dirige-se para a vedação de um jardim)

Abraços: - Bom dia!

Coelho: - Que fazes tão longe de casa?

Abraços: - Estou a tentar descobrir uma coisa...

- Será que me podias dar um beijinho?

Coelho: - Queres um beijinho meu? *(murmurou)*

Abraços: - Sim, aqui! *(aponta para o pescoço)*

(Coelho salta para perto do Abraços e dá-lhe um beijo no pescoço)

(Abraços fecha os olhos e sorri)

Abraços: - É um bocado agitado e rápido mas bastante suave...

- Obrigado amigo Coelho.

(Abraços dirige-se para casa e vê uma borboleta)

Abraços: - Bom dia!

Borboleta: - Bom dia, bom dia! *(sussurra)*

- Já estás cá fora há muito tempo!

Abraços: - Estou a ir para casa. Mas antes será que me podias dar um beijinho?

Borboleta: - Um beijinho meu? *(bate as asas)*

Abraços: - Sim, aqui! *(aponta para a boca)*

(Borboleta dá um beijo ao Abraços)

(Abraços fecha os olhos e sorri)

Abraços: - Tão bom um beijinho de borboleta...

- Faz umas certas cócegas mas é maravilhoso!

- Obrigada amiga Borboleta!

(Abraços dirige-se para casa)

Narrador: Os pais e os irmãos estavam todos à sua espera.

Mãe: - Onde estavas?

- Estávamos preocupados contigo.

Abraços: - Foi uma manhã maravilhosa, nem consegui dormir. E havia uma coisa que tinha de descobrir...

Mãe: - Então meu pequenino, o que é que era assim tão importante?

(Mãe aconchega-o e dá-lhe um grande beijo)

Abraços: - É isso!

- Agora sei que o beijo de um pato é refrescante, o beijo de um cavalo é quente, o beijo de um porco é terno, o beijo de um coelho é suave, o beijo de uma borboleta é maravilhoso... Mas o melhor beijinho de todos é o que recebo de ti!