

Belmira Cristina Gomes Fernandes

**Promoção da Inclusão mediante o
desenvolvimento de competências sociais
em contexto escolar**

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto da Educação
Lisboa
2009**

Belmira Cristina Gomes Fernandes

**Promoção da Inclusão mediante o
desenvolvimento de competências sociais
em contexto escolar**

**Dissertação de Mestrado apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial no curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto da Educação**

**Lisboa
2009**

Resumo

Este projecto de investigação/acção procura analisar e minimizar a problemática da agressividade em contexto escolar e consequentemente promover a inclusão mediante o desenvolvimento de competências sociais. As situações de agressividade em contexto escolar tem vindo a aumentar nos últimos anos, sendo importante clarificação sobre o tema e intervir para tentar acabar com essas situações ou minimizá-las.

Palavras-chave: Agressividade, educação inclusiva, indisciplina, competências sociais.

Abstract

This project of intervention/action research seeks to analyze and minimize the problem of aggression in schools and thus promote inclusion through the development of social skills. The situations of aggression in schools have increased in recent years, its important clarification o the issue and take action to defuse these situations or minimize them.

Keywords: Aggression, inclusive education, discipline, social skills.

Conteúdo

INTRODUÇÃO	9
PARTE I	10
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. Educação Inclusiva	11
2. Disciplina em contexto escolar	12
2.1. Causas da indisciplina	14
2.2. Modelos Explicativos da Indisciplina	18
2.3. Gestão do Conflito da Sala de Aula	19
2.4. A situação de conflito na sala de aula – Sob o prisma das representações	21
2.5. Questões Centradas no Meio Familiar	23
2.6. Instituições Escolares Públicas e Privadas	23
3. Comportamento agressivo e a agressividade	25
4. Competências sociais	27
PARTE II	29
O ESTUDO EMPÍRICO	29
1. Caracterização do projecto	30
2. Problemática e questão de partida	31
3. Questões da Investigação	31
4. Objectivos da investigação	32
5. Técnicas e instrumentos de investigação	33
5.1. Pesquisa documental	33
5.2. Observação naturalista	34
5.3. Entrevista	34
5.4. Sociometria	35
5.5. Diário de Campo	36
6. Procedimentos	37
7. Contextualização da intervenção	42
7.1. Contexto escolar	42
7.2. Caracterização da turma	43
7.3. Caso específico do grupo/turma	44
7.4. Contexto familiar	45

PARTE III.....	46
PLANO DE ACÇÃO.....	46
1. Pressupostos teóricos	47
1.1. O que é o trabalho cooperativo	47
1.2. Para quê o trabalho cooperativo	48
1.3. Porquê o trabalho cooperativo	49
2. Planificação da Intervenção	53
2.1. Planificação global.....	53
2.2. Planificação por sessão	57
2.3. Desenvolvimento da intervenção	81
Relatório da 1ª Sessão	81
Relatório da 2ª Sessão	83
Relatório da 3ª Sessão	85
Relatório da 4ª Sessão	86
Relatório da 5ª Sessão	89
Relatório da 6ª Sessão	91
Relatório da 7ª Sessão	93
Relatório da 8ª Sessão	97
Relatório da 9ª Sessão	99
Relatório da 10ª Sessão	102
Relatório da 11ª Sessão	105
Relatório da 12ª Sessão	108
Relatório da 13ª Sessão	109
2.4. Avaliação da Intervenção	111
2.5. Avaliação Contínua.....	112
2.6. Avaliação Comparativa (Inicial/Final).....	115
2.7. Avaliação da Satisfação das Crianças	116
2.8. Síntese avaliativa da intervenção.....	120
Conclusões	121
Referências Bibliográficas	123
Índice de Quadros	
Quadro 1 – Planificação geral da intervenção	55
Quadro 2 – Planificação da sessão 1	57
Quadro 3 – Planificação da sessão 2	59
Quadro 4 – Planificação da sessão 3	60
Quadro 5 – Planificação da sessão 4	62
Quadro 6 – Planificação da sessão 5	64
Quadro 7 – Planificação da sessão 6	66
Quadro 8 – Planificação da sessão 7	68
Quadro 9 – Planificação da sessão 8	70

Quadro 10 – Planificação da sessão 9	72
Quadro 11– Planificação da sessão 10	74
Quadro 12 – Planificação da sessão 11	76
Quadro 13 – Planificação da sessão 12	78
Quadro 14 – Planificação da sessão 13	80
Índice de Tabelas	
Tabela 1 – Teste estatístico de Wilcoxon	116
Índice de Gráficos	
Gráfico 1 – Avaliação Inicial do grupo de alunos	40
Gráfico 2 - Participação	112
Gráfico 3 – Comportamento Interpessoal em relação ao grupo	113
Gráfico 4 – Comportamento Interpessoal em relação à professora	113
Gráfico 5 – Reacção ao sucesso	114
Gráfico 6 – Concentração nas tarefas	114
Gráfico 7 - Pontualidade	115
Gráfico 8 – Avaliação inicial-final	116
Gráfico 9 – Opinião sobre as sessões	117
Gráfico 10 – Nivel de agrado sobre as sessões	117
Gráfico 11 – Estado geral depois das sessões	118
Gráfico 12 – Opinião face às actividades das sessões	119
Gráfico 13 – Oportunidade de frequentar novamente as sessões	119
Gráfico 14 – Convencer um amigo a frequentar as sessões	120
Índice de Anexos	
Anexo 1 – Observação Informal	132
Anexo 2 – História o desenvolvimento e da saúde	133
Anexo 3 – Questionário	134
Anexo 4 – Matriz Sociométrica - escolhas	135
Anexo 5 – Matriz Sociométrica - Rejeições	136
Anexo 6 – Folha síntese de caracterização da aluna	137

Anexo 7 – Escala de Observação de Comportamentos em Contexto Escolar.....	138
Anexo 8 – Grelha de Avaliação Diária	142
Anexo 9 – Ficha de avaliação – Aventura Social	143

Introdução

Este projecto de investigação/acção teve como grande objectivo, alcançar o desenvolvimento de competências sociais promovendo as relações através do trabalho cooperativo.

O presente trabalho está organizado em quatro partes: a parte I consiste no enquadramento teórico que serve como fundamento à intervenção. Neste capítulo falamos sobre a educação inclusiva, a disciplina em contexto escolar e o comportamento agressivo.

A parte II diz respeito ao estudo empírico. Evidenciam-se os instrumentos de recolha e análise de dados e as técnicas de investigação utilizadas que permitirão avaliar a situação e encontrar as estratégias adequadas para a intervenção. É ainda elaborada a caracterização da situação em que intervimos e dos contextos em que a mesma se insere.

Na parte III definem-se os objectivos gerais do projecto reflectindo-se sobre a operacionalização do plano de intervenção e esclarece-se a questão a que se pretende responder com este projecto: Será possível melhorar o nível de inclusão de uma aluna mediante a inibição dos seus comportamentos agressivos?

Nesta parte é também explicada a intervenção passo a passo e faz-se uma avaliação sumativa da mesma.

Por fim apresentam-se as conclusões fazendo um balanço do trabalho tendo como referencia os objectivos propostos e elabora-se algumas recomendações.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.Educação Inclusiva

Portugal segue os princípios orientadores dispostos em várias resoluções e diplomas legais de organismos internacionais – Nações Unidas, UNESCO, OCDE e EU – em que está filiado. Estes princípios orientadores resumem-se a três direitos essenciais: Direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e direito a participar na sociedade.

Pretende-se que a educação sirva para “construir” o desenvolvimento global da personalidade através de uma identidade pessoal, social e nacional e “educar” cidadãos livres tornando-os seres pensantes, críticos e solidários, activos, responsáveis e fundamentalmente capazes de serem felizes.

A necessidade de mudança urgente e de construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam, cria expectativas em todos aqueles, profissionais e pais, que querem romper com todas as formas de exclusão social.

Porter (1997), diz-nos que a escola inclusiva “é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

O conceito de Escola Inclusiva enquadra-se na perspectiva de escola aberta a todos, sendo factor de integração e inclusão dos alunos. Incluindo ainda, a área sociocultural, as competências que os professores devem possuir, ultrapassando estes o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber e de transmitir aos alunos.

A capacidade de gerir de forma diferenciada as relações pedagógicas parece constituir um instrumento privilegiado no sentido de promover percursos educativos de sucesso para todos os alunos.

A inclusão ocorre, não apenas nas actividades curriculares, mas também em todas as outras actividades desenvolvidas na escola, procurando esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar.

A diversidade fortalece a turma e oferece aos seus membros maiores oportunidades de aprendizagem, ou seja, a escola deve valorizar as diferenças como oportunidades para uma aprendizagem mais eficaz.

Numa sala de aula inclusiva os direitos de cada membro são intencionalmente comunicados. Estes direitos ou regras devem partir da reflexão sobre o tratamento justo, igualitário e respeito mútuo entre todos os alunos e entre todos os membros da escola e da comunidade.

2. Disciplina em contexto escolar

Podemos dizer que, no decorrer da história da educação, a disciplina escolar se apresenta de formas diferenciadas. Depreendemos que a disciplina está directamente relacionada com as regras e as normas estabelecidas no espaço escolar e também pela postura adoptada pelos sujeitos nas diversas situações escolares, tanto na relação professor – aluno e aluno – aluno, como nas formas de organização e gestão pedagógica e escolar.

Tanto nas escolas em que predominam situações mais características de uma educação tradicional, como nas escolas onde prevalecem aspectos mais modernos, entende-se que esta relação tem estado ligada ao estabelecimento de regras e normas de convivência e de organização. Podemos dizer que a conotação de disciplina ou indisciplina tem a ver com o cumprimento ou não cumprimento de regras e normas.

A indisciplina é entendida como um problema do sistema escolar, desta forma Estrela, A. (1994), afirma a necessidade de enfrenta-lo.

Se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos, pelo que a indisciplina constitui hoje, juntamente com o insucesso escolar, o problema mais grave que a escola de hoje enfrenta em todos os países industrializados.
(p. 97)

O conceito de indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações. Um aluno

indisciplinado é em princípio alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita. A indisciplina pode implicar violência, mas não é necessário que esta aconteça para se falar em indisciplina.

Como foi referido anteriormente a indisciplina é um daqueles conceitos tão vagos e imprecisos que, se não for previamente definido e clarificado, tanto pode referir-se a uma realidade merecedora de elogios como expressar um daqueles piores males da sociedade actual.

“O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação, ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, M. T. 1992, pág.15). Por isso, para muitos o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo.

A noção de indisciplina escolar não existe em si mesma, necessitando de ser contextualizada para se tornar compreensível. O contexto deverá ser o contexto pedagógico em que a situação emerge e é categorizada como tal. Mas isso não chega. É necessária ainda a apreciação dos factos pelos intervenientes (professor - aluno), que irá determinar a conformidade dos comportamentos às situações e a eventual categorização desse comportamento como disciplinado. Este processo não é, no entanto, visto da mesma forma por alunos e professores e nem mesmo entre professores: Aquilo que para um professor é um comportamento disciplinado para outro pode não o ser, ou é apenas um comportamento inadequado mas sem gravidade – existe, assim, subjectividade (Fontana, 1985).

Os conflitos escolares sempre existiram na relação professor - aluno. Trata-se de um fenómeno que não é novo, sendo tão antigo como a própria escola. No entanto, nos últimos anos tem-se verificado que o número de conflitos tem vindo a aumentar e que estes se diversificaram.

Estas alterações que se têm vindo a sentir no contexto escolar acompanham, de alguma forma, as próprias mudanças na sociedade, as suas tensões e desequilíbrios. As desigualdades económicas e sociais, a mudança estrutural da família e as próprias reformas do sistema educativo são alguns dos fenómenos que se reflectem no dia-a-dia escolar. Desta forma e juntamente com o insucesso escolar, a indisciplina constitui actualmente um dos problemas mais graves que a escola enfrenta, principalmente nos meios urbanos. Devido a este facto, é hoje

consensualmente atribuído à indisciplina o estatuto de prioridade educativa.

Se o aproveitamento escolar dos alunos e a sua socialização são influenciados negativamente pela indisciplina, também os docentes sentem na pele os efeitos produzidos pela mesma. Entre os efeitos que a indisciplina dos alunos provoca nos professores destacam-se a perda de tempo e eficácia, a degradação do ambiente relacional, o desgaste físico e psicológico, provocado pela necessidade de uma atenção constante. Mas, acima de tudo, afecta-os emocionalmente, levando os professores a sentirem-se “desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas” (Carita, 1997, p.15), ao serem “ultrapassados” por um grupo de miúdos.

Note-se que, ao falar-se de indisciplina, não se está a equipará-la à marginalidade ou à delinquência, pois estes são problemas de outra ordem. A indisciplina limita-se somente a atingir a ordem escolar, só raramente a ordem civil.

2.1. Causas da indisciplina

As causas do comportamento indisciplinado produzido pelo aluno são, na maior parte das vezes, difíceis de identificar, uma vez que quando nos debruçamos sobre a sua origem, temos Ter em conta variáveis de natureza bio-psico-social ligadas ao aluno, características associadas ao professor e factores inerentes à família e à instituição escolar. Estas variáveis não actuam isoladamente mas, pelo contrário, interagem reforçando-se mutuamente.

2.1.1. Questões Centradas no Aluno

Estatuto Social e Grupos de Pares

Uma turma de alunos constitui um grupo formal cujo líder é o professor. No entanto, dentro deste grupo formal surgem frequentemente grupos informais (por razões de vizinhança ou afinidade), nos quais se observam fenómenos relacionais, como a emergência de líderes ou a pressão para a conformidade (Estrela, 1992).

É neste quadro que surge a necessidade do jovem de se afirmar perante os seus companheiros. Assim, a partir dos onze, doze anos faz uma tentativa de estabilização da sua identidade através da auto-afirmação. Durante este período, descobre que existe, por um lado, através de uma distanciação e autonomia em relação aos adultos significativos (pais, professores) e por outro lado, através de

uma aproximação do grupo de pares. Este último é uma condicionante fundamental da indisciplina na sala de aula, uma vez que “ não há nenhum aluno que se porte mal sozinho”.

A indisciplina pode ser vista como uma estratégia de promoção social interpares, isto é, como uma forma de afirmação do jovem dentro da turma, cujo resultado é o reconhecimento dos seus companheiros.

É aqui que reside o fenómeno de emergência de líderes entre os alunos que, pela sua capacidade de exercer influência sobre o resto da turma, podem desencadear e manter situações de indisciplina. Deste modo, o poder informal de cada aluno (em oposição ao poder do professor), está relacionado com o apoio conseguido em cada situação e com o seu estatuto dentro da sala de aula (Magalhães, 1996).

Auto-Estima

A auto-estima tem uma componente afectiva e avaliativa, isto é, reflecte a forma como a pessoa se valoriza dentro das diversas competências (físicas, sociais, desportivas, académicas).

Se, por exemplo, um aluno tem um baixo auto-conceito académico, ele irá investir noutras áreas, de modo a proteger a sua auto-estima. Este aluno poderá optar, compreensivelmente, por um investimento em capacidades valorizadas pelos seus pares, comportamentos de desvio que o tornará popular e bem visto dentro do grupo. O problema é que este investimento não é, obviamente, valorizado pela escola em si.

Deste modo, o baixo rendimento escolar ou insucesso escolar está muitas vezes ligado à indisciplina, uma vez que esta irá baixar a auto-estima do aluno e, consequentemente, a sua atitude de desinteresse em relação a tudo o que tiver proveniência da escola.

Fontana (1985), refere ainda outros factores que, no seu entender, não devem ser esquecidos. Assim, um factor importante no aluno é a sua idade, pois as expectativas dos alunos são diferentes conforme as idades. Outro factor é o sexo do aluno. De uma forma geral, os rapazes são considerados mais difíceis de controlar que as raparigas. Deste modo, criam-se expectativas diferentes em relação aos dois sexos o que faz com que os professores elogiem com mais

frequência o bom comportamento académico dos rapazes e o bom comportamento social das raparigas. Estes padrões podem causar alguns problemas disciplinares. A falta de autocontrolo do aluno traz também, normalmente, problemas de comportamento. Os alunos mais velhos tendem a Ter um maior autocontrolo e por isso os problemas deverão diminuir.

2.1.2. Questões centradas no professor

Estilo de relação

Os problemas de indisciplina são muitas vezes sentidos através da relação professor – aluno. Muitas vezes, mesmo que não tenha consciência disso, o professor é responsável pelos comportamentos instalados e dos quais se queixa.

Desta forma, quando as relações pessoais são rígidas, a disciplina e o trabalho são imediatamente afectados e os alunos tenderão a despende o seu tempo e energia fazendo-se notar, demonstrando as suas necessidades ao boicotar as actividades da aula (Estrela, 1992).

Outro foco de conflito são as regras. Quando não existe negociação das mesmas com os alunos, sendo aquelas impostas por vontade do professor, a situação poderá resultar em conflito e contestação, originando igualmente o aparecimento de regras informais.

Por outro lado, nem sempre existe uma distribuição equilibrada da comunicação e da atenção por todos os alunos. Muitos professores, por vezes de forma não consciente,

Privilegiam a comunicação, normalmente com os bons alunos e com os alunos que ficam mais directamente no seu campo de visão, esquecendo o resto da turma.

Os alunos que se sentem ignorados pelo professor manifestam comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa (por ex. lendo revistas), enveredando por comportamentos desviantes perturbadores da aula.

Segurança

Se o professor deixa transparecer sinais de insegurança, fingindo ser seguro quando não o é, vai deixar que os alunos se apercebam desse facto, surgindo assim manifestações de indisciplina ou de provocação usadas como teste à sua autoridade enquanto professor. Outras variáveis podem, segundo Estrela (1992),

ser evidenciados: Clareza da linguagem utilizada, entusiasmo do professor sobre a aprendizagem dos alunos, capacidade de motivar os alunos no envolvimento nas tarefas da aula e as expectativas criadas em relação aos alunos.

2.1.3. Questões Centradas na Escola

Programas

Muitos alunos fazem frequentemente a seguinte pergunta: “Que sentido tem a matéria que estou a aprender?”

Existe uma grande dificuldade em compatibilizar aquilo que é ensinado pela escola aquilo que os jovens querem da mesma (Morgado, 1996). Verifica-se que muitos dos conteúdos programáticos estão desligados da prática e dado isto, não fazem sentido para os alunos nem correspondem às suas expectativas, necessidades e interesses. Como Morgado (1996) refere, os jovens não percebem com facilidade e tranquilidade a sua continuação nos estudos ou o seu acesso ao mercado de trabalho, o que se vai repercutir na relação com o contexto educativo, com a escola, podendo levar a um decréscimo no nível de empenho nas tarefas de aprendizagem.

Assim, como consequência da inadequação dos programas e da falta de motivação dos alunos, podem surgir sentimentos de frustração e descontentamento que se expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia.

Horários

A sobrelotação dos horários e consequentemente o excessivo tempo passado na escola (que muitas vezes nem tem qualidade físicas e ambientais) prejudica seriamente o rendimento escolar, podendo levar igualmente à indisciplina.

Aspectos Funcionais e Pedagógicos

A disciplina e a indisciplina são produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar. A inexistência de um funcionamento e de uma organização pedagógica eficaz, que não favorece a comunicação ao nível da instituição escolar, será a base para problemas de disciplina e de absentismo.

2.2. Modelos Explicativos da Indisciplina

Existe uma grande dificuldade em encontrar uma definição única para indisciplina, uma vez que existe uma pluralidade de abordagens sobre este tema, as quais, para além de apresentarem conceitos explicativos muito diferentes para as suas causas, propõem estratégias de resolução da situação igualmente díspares.

Assim, as teorias existentes agrupam-se em:

Teorias que colocam a tónica na patologia individual;

Teorias que enfatizam a importância das variáveis sociais;

Teorias que evidenciam o papel da aprendizagem na determinação da indisciplina;

Teorias que sublinham a função da organização criada pelo professor na sala de aula.

Em seguida, aborda-se muito brevemente cada uma das perspectivas referidas.

A primeira perspectiva encara a indisciplina como algo que tem origem na natureza biológica ou psicológica do aluno ou em perturbações provocadas por conflitos familiares. É assim vista como a manifestação de deficiências da criança, tal como a desatenção e a incapacidade de fixação. O facto de entender-se o aluno indisciplinado como um doente (que por isso necessita de tratamento médico), leva a uma desculpabilização e desresponsabilização por parte do professor, sendo a criança ou a sua família os responsáveis por esses comportamentos.

Na abordagem sociológica, o aluno deixa de ser o centro da análise dos fenómenos de (in)disciplina, sendo pelo contrário enfatizadas as variáveis de natureza social. Existe, assim, tendência para desculpabilizar o aluno e culpabilizar a escola e a sociedade.

Nesta perspectiva, o fenómeno de indisciplina está associado ao problema das relações entre o sistema social e o sistema educativo.

O sistema escolar legitimava e reproduzia a cultura dominante, marginalizando a cultura dos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos.

Por consequência, aos alunos ao depararem-se na escola com um tipo de cultura que lhes era imposta, entravam em conflito, sendo a indisciplina vista como uma forma de resistir à “Violência Simbólica” exercida pela escola.

A perspectiva behaviorista foi de grande utilidade para o estudo da indisciplina na sala de aula. Como refere Estrela (1986, citado por Monteiro, 1996), é de entre as várias correntes da psicologia a que mais tem influenciado as práticas disciplinares no meio escolar.

Segundo esta corrente, todo o comportamento, no qual se inclui também a indisciplina, resulta de um processo de aprendizagem onde os estímulos presentes na sala de aula desempenham um papel bastante central, quer facilitando ou dificultando a aquisição de comportamentos adequados.

Uma outra corrente tem como objectivo proceder à extinção ou alteração dos comportamentos inadequados, através de uma reorganização e reestruturação da sala de aula de modo a constituir-se um bom ambiente de trabalho, favorecendo assim a aprendizagem activa e reduzindo as oportunidades de indisciplina. Deste modo, o “sucesso” dos professores na sua função passa inevitavelmente por uma boa gestão da sala de aula.

2.3. Gestão do Conflito da Sala de Aula

Devido à complexidade que o problema da indisciplina assume, muitos têm sido os autores e os estudos que se têm debruçado sobre possíveis formas de minimizar a ocorrência desse mesmo problema.

Importa referir desde já que, como diz (Carita, 1997), “ não existe soluções prontas a servir em qualquer situação”. Dos contributos vindos dos diversos estudos realizados sobre o assunto derivam apenas recomendações, que poderão ser bastante úteis para o professor que as ponha em prática.

Se é verdade que o conflito entre professor e aluno é inevitável e natural, devido às diferentes necessidades e valores dos mesmos, é ponte assente que “a chave para uma gestão de aula bem sucedida reside na prevenção”. Se for possível prevenir a eclosão de conflitos desgastantes e, por vezes, desnecessários, tanto melhor para os professores e alunos, assim como para a própria aprendizagem.

Deste modo, eis algumas das principais medidas preventivas que têm sido referenciadas e propostas por uma vasta gama de autores:

- Planificação das actividades a realizar na aula assim como a transição entre as mesmas, eliminando deste modo os tempos mortos;
- Evitar fenómenos que interfiram com o fluxo das actividades e com a tranquilidade;
- Planear o início e o fim das aulas, visto serem períodos instáveis;
- Planificação das regras, explicitadas desde o início, resultantes de uma negociação entre professores e alunos. Devem ser poucas, flexíveis e claras, para que sejam compreendidas pelas duas partes;
- Monitorização sistemática da sala de aula, de forma a aperceber-se dos problemas antes de estes ganharem relevo;
- O professor deve ser claro nas instruções, assegurando-se que as tarefas são bem percebidas;
- Manter os alunos activamente empenhados nas aulas;
- Corrigir os trabalhos individuais, dando deste modo o feedback correctivo aos alunos, tão necessário para o progresso escolar;
- Promover a autonomia e o autocontrole dos alunos, atribuindo-lhes responsabilidade;

Entre outras, Fontana (1988) acrescenta ainda que os professores “eficazes” (os bons gestores) usam a voz de forma a manterem a atenção dos seus alunos, não a elevando a um tom agressivo; chamam as crianças pelos nomes quando se lhes quer fazer um comentário; não quebram as promessas feitas; usam o humor de modo a estimular o clima de aprendizagem e a melhorar as relações, mas nunca para humilhar, acima de tudo, ensinam com entusiasmo, procurando ajudar ao “seus” alunos a desenvolverem o seu potencial.

Nenhuma abordagem aos problemas do controle da sala de aula será eficaz se não surgir inserida numa política escolar, consistente e realista, que seja totalmente percebida e aceite pelos alunos. Diversos estudos produziram resultados (sumariados por Fontana, 1988)., que demonstram a existência de um conjunto de características comuns às escolas que conseguem manter bons índices de comportamento dos alunos e, conseqüentemente, bons resultados na avaliação.

Eis algumas das características da “Escola eficaz” propostas por Fontana (1988):

- Existência de regras: Poucas, claramente percebidas, aplicadas com consistência, sujeitas a mudanças democráticas;
- Comunicação: Formas claras de comunicação entre director, professores e alunos;
- Responsabilidades: Cadeia hierárquica clara na escola; responsabilidades dos professores consistentes e claramente percebidas; responsabilizar os alunos quanto possível;
- Relações interpessoais: Professores envolvidos em actividades extracurriculares; relações de cooperação com os alunos;
- Sucesso: Oportunidades para que cada criança obtenha sucesso ao nível; ênfase no sucesso e não no insucesso;
- Método de ensino: Experiência de ensino eficaz e relevante;
- Sanções: Claramente percebidas, consistentemente aplicadas e reconhecidas como justas por professores e alunos;
- Avaliação: Mecanismos de identificação de crianças com necessidades educativas especiais e mecanismos de ajuda;
- Equipamento: Edifícios e recursos adequados; responsabilização de toda a pelo cuidado e manutenção do edifício e do equipamento;
- Actividades extracurriculares: Culturais e desportivas em que todos são encorajados a participar.

2.4. A situação de conflito na sala de aula – Sob o prisma das representações

Estrela (1996) realizou um estudo sobre os alunos e professores acerca do fenómeno da indisciplina, constatando que os alunos, tal como os professores, referiam-se a um comportamento desviante, como uma perturbação do funcionamento normal da aula e como algo que ia contra as regras previamente

fixadas. Numa análise por ciclos de escolaridade, a mesma autora concluiu que para os alunos do 1º ciclo a indisciplina era entendida como um conjunto de comportamentos que interferiam na comunicação e na utilização do espaço; para os alunos do 2º e 3º ciclo, a indisciplina situava-se, no plano relacional e com o intuito de perturbar a aula e, conseqüentemente, o professor.

Já no estudo de Carita, Silva e Henriques (1996) realizado com professores, alunos e mães, os alunos referiam como situações de indisciplina aquelas que traduziam um questionamento do professor e do seu papel ou que simplesmente punham em causa a qualidade da relação com ele: falta de respeito, gozo, etc. É igualmente atribuída importância a todas as situações que directamente se referem e interferem na normal organização e funcionamento da aula, expressas no barulho ou na risota generalizada.

Num estudo realizado por Carita (1997) com professores, alunos e pais, realizado numa escola do 2º e 3º ciclo, as ocorrências que mais foram referidas prendem-se com manifestações orais a despropósito, bem como as agressões orais.

Em relação às causas da indisciplina, no estudo realizado por Estrela (1996), os alunos atribuem a indisciplina ao estilo de controlo disciplinar do professor, bem como à incompetência pedagógica das instituições. Por outro lado, os alunos fazem também referência à falta de maturidade, à necessidade de libertar tensões e energias.

No que diz respeito ao modo como é gerida a situação de conflito, Henriques (1996) e Carita, Silva e Henriques (1996) constataam que os alunos invocam predominantemente o recurso pelo professor a modalidade de resolução que implicam a gestão autoritária da situação (gritos, repreensões severas, ordens, ameaças, proibições, expulsões), traduzida na expectativa, na indução ou na exigência da mudança do comportamento do aluno. Pouca referência é feita a soluções que implicam o incentivo a uma participação activa dos alunos na análise do problema e na identificação e implementação de uma resolução negociada.

No estudo de Carita (1996), o tom geral sobre a eficácia da gestão dos professores é sobretudo negativo, na medida em que os conflitos não são geralmente sanados (podendo originar novas situações de conflito), trazendo

consigo repercussões negativas no campo da aprendizagem. Do mesmo modo puderam concluir que os alunos consideram ineficazes as estratégias utilizadas para resolver os conflitos, sendo até, por vezes, fonte de novos conflitos.

As soluções alternativas e eficazes consideradas pelos alunos centram-se na competente gestão da dimensão socio-relacional da turma por parte do professor.

2.5. Questões Centradas no Meio Familiar

A família tem um papel muito acentuado tanto a nível da transmissão de aprendizagem e valores, como na forma como contribui para a integração do aluno na escola e na sociedade em geral. Quanto aos valores defendidos em casa, são muito diferentes dos transmitidos na escola, é complicado para o aluno conciliar as duas coisas, tendo, por isso, tendência para descurar os ensinamentos que vêm da escola, ou a reagir a eles, porque normalmente não estão ajustados ao seu estilo de vida e às suas necessidades. Assim, segundo Morgado (1996), é possível estabelecer algumas associações entre as dinâmicas educativas, as competências educativas exercidas no meio familiar e o surgimento do comportamento anti-sociais dos jovens.

2.6. Instituições Escolares Públicas e Privadas

As escolas públicas são caracterizadas por pertencerem ao Estado, o que faz dos professores funcionários públicos. Sendo subsidiadas na quase totalidade pelo mesmo, estão sujeitas à administração e regulamentação das autoridades estatais. Pelo contrário, as escolas particulares não estão sob a tutela do Estado (em geral não dependem do subsídio do mesmo), os seus professores não são funcionários estatais e não são administradas pelas autoridades governamentais.

O sector privado está longe de ser homogéneo. Embora as escolas privadas não sejam todas iguais, existe um aspecto que as une, uma vez que são preferidas por pais insatisfeitos com as escolas públicas, pois estas são muitas vezes vistas como centros de violência e de droga. Os pais percepcionam a reputação de determinada escola através da sua eficiência, do seu padrão de disciplina e dos resultados escolares. No entanto, é mais provável que a escola seja escolhida em congruência com a classe social ou com a religião.

Ao contrário das instituições de ensino públicas que são obrigadas a aceitar todos os estudantes, uma vez que receberam a responsabilidade que o Estado assumiu de dar oportunidade educacional a todos, as privadas escolhem os seus alunos, podendo rejeitar a sua inscrição devido à impossibilidade de pagamento, devido ao seu comportamento ou capacidade intelectual.

Num estudo realizado por Estevão (1997), pode-se encontrar uma diferença entre o sector público e privado, que aponta para a valorização por parte dos professores do privado, do esforço dos alunos, para uma maior competição de notas e para uma relação mais estreita da avaliação com o seu poder profissional.

Ao nível da ocorrência de processos conflituais, esta pode ser menor nas escolas privadas, embora na verdade se encontrem muitas similitudes com as escolas públicas (Estevão, 1997).

A escola, seja pública ou privada, é um sistema aberto em interacção com o meio que está sujeito às tensões e desequilíbrios da sociedade, reflectindo os conflitos e a violência que emerge da mesma. Diz-se assim que, a escola reproduz as desigualdades sociais e económicas do sistema.

Partindo do pressuposto, nem sempre confirmado, que as instituições escolares públicas são frequentadas na sua maioria por estudantes pertencentes a um nível socioeconómico médio/médio - baixo e as instituições privadas constituídas essencialmente por alunos de um nível médio/médio – alto, podemos dizer que a origem social dos mesmos pode ser considerada um factor capaz de influenciar o fenómeno de indisciplina na sala de aula. Assim, os alunos vêm para o sistema de ensino a partir de agregados familiares muito diversos, umas vezes organizados, outras vezes desorganizados ou até mesmo inexistentes, com várias origens sociais e experiências culturais. Deve-se ter aqui em conta que os professores e a escola adoptam o modelo convencional de classe média, por lhes ser mais próximo, dada a origem social, formação escolar e profissional, tendo dificuldade, por isso, em atribuir expectativas mais elevadas às crianças cujos pais apresentam outros padrões de vida. Assim, se os estudantes vêm de famílias organizadas e com razoável preparação cultural, conseguem aprender o suficiente para atingirem o sucesso escolar, mas se for o contrário mais facilmente os alunos caminham para o insucesso e/ou para a indisciplina.

Por esta razão, o professor deve ter em atenção no seu tipo de comunicação, a origem social do aluno, uma vez que quanto mais desfavorecido for o meio sociocultural de origem, maior dificuldade o aluno terá em compreender, aceitar e interiorizar aos códigos convencionais utilizados na sala de aula. Deste modo, segundo Estrela (1996), criam-se situações de incomunicabilidade geradoras de desinteresse e de indisciplina no aluno.

É ainda necessário que o professor tenha em consideração aos modelos de autoridade que os alunos já têm interiorizado quando chegam à escola. Esses modelos diferem consoante o meio socioeconómico de origem: os alunos vindos de meios mais desfavorecidos estão, em geral, habituados a um sistema de autoridade baseado no estatuto de pai enquanto chefe de família e assente em formas de controlo impositivo e castigo físico. Pelo contrário, no meio socioeconómico médio, as ordens são legitimadas pela explicação da sua razão de ser e o controlo é feito essencialmente através da persuasão. Nestas famílias são mais frequente uma partilha de poder mais equilibrada entre pai e mãe, ao passo que nas primeiras a partilha de poder familiar reproduz mais a distinção social entre papéis femininos e masculinos, com a sobrevalorização destes.

A transição do sistema da autoridade familiar para o sistema de autoridade escolar é então mais brusca para os alunos oriunda de um meio mais desfavorecido, uma vez que se assiste a uma crescente feminização do corpo docente das escolas e pelo predomínio de um estilo autoritário não impositivo.

3.Comportamento agressivo e a agressividade

A agressividade é considerada um distúrbio, quando o comportamento se caracteriza por ataque, destruição ou hostilidade. Crianças conflituosas que batem nos outros ou que provoquem intrigas, podem ter essa atitude em função de “ (...) frustração, reacção negativa, educação muito rígida, impositiva, superprotecção compensatória de rejeição, situações de conflito entre os pais, etc.” (Costa, 2003, p.p.34 – 35).

O Comportamento Agressivo consiste na defesa dos direitos pessoais e expressão dos pensamentos, sentimento e opiniões de uma maneira inapropriada e não positiva que transgride os direitos das outras pessoas.

Por trás de uma atitude agressiva pode estar a dificuldade em entender os seus próprios sentimentos ou emoções.

Podemos dizer que o comportamento agressivo pode estar relacionado com uma baixa auto-estima. O facto de uma criança ser agressiva e conflituosa indica que “tem dúvidas sobre a sua capacidade de ser amada” (Humphreys, 2001, p. 16).

Todos os comportamentos agressivos provocam prejuízo ou sofrimento. No entanto qualquer acto agressivo é diferente do outro e cada um deles é avaliado consoante a intenção com que foi praticado, quer seja intencionalmente ou por acidente. Qualquer destes actos tem sido alvo de estudo nas últimas décadas por parte de diversos estudiosos.

Hartup (1974) concluiu que entre os quatro e os sete anos os comportamentos agressivos desencadeavam-se pela posse de um objecto. Nas crianças cuja idade está acima dos sete anos, esses comportamentos destinam-se a estabelecer situações de justiça ou para responder a uma ameaça feita à sua autonomia. Isto significa que nas crianças mais novas predomina a agressão instrumental ou física e nas mais velhas existe uma tendência para uma expressão verbal ou hostil. Estas mudanças de atitudes podem explicar-se baseando-nos em três aspectos, conforme Hartup determinou: a compreensão dos estados e disposições anteriores das outras pessoas; a capacidade de auto-afirmação e, ligado a este o conhecimento dos seus próprios direitos e deveres, em função do lugar ocupado no grupo a que pertencem.

No estudo das teorias comportamentais, é ponto de referência obrigatório a obra de Piaget sobre o juízo moral da criança, ainda que ele não se tenha dedicado ao estudo da agressividade na criança, mas à sua responsabilidade moral. Assim segundo este autor, “as crianças mais novas baseiam o seu juízo moral, essencialmente nas consequências do acto”. Só a partir dos dez ou onze anos é que as crianças serão capazes de responder com alguma justiça, atendendo aos actos agressivos praticados por alguns dos seus colegas, indicando quase sempre o castigo a aplicar.

4. Competências sociais

O campo das competências sociais tem vindo a desenvolver-se ao longo dos últimos trinta anos. Para este desenvolvimento tem contribuído vários autores e diferentes modelos (Hidalgo e Abarca, 1992) que contribuíram para sua formação, tanto na abordagem teórica como no campo de aplicação. Muita literatura de análise conceitual (Trower, 1980; McFall, 1982; Ladd e Mize, 1983; Del Prette & Del Prette, 1996, entre outros) tem procurado contribuir para uma melhor compreensão desta área. O estudo dessa literatura evidencia uma grande variedade de definições, que se relacionam aos modelos teóricos adoptados.

Segundo Caballo (1987, p. 14), "esse conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais e que geralmente resolvem uma situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros". As Competências Sociais têm um carácter adaptativo e podem ainda ser consideradas tendo em conta um ponto de vista situacional e cultural. Matos (1999).

O conceito de competência social tem sido ocasionalmente utilizado como idêntico ao de habilidades sociais, no entanto, alguns autores distinguem-nos. Uns definem competência social resumidamente como um julgamento social sobre a qualidade geral da performance individual numa determinada situação (Silvares, 1999) e habilidades sociais como "um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo num contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais e que geralmente resolve problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas" (Caballo, 1997, p.6). Assim, indivíduos com um maior grau de habilidades sociais tendem a ser considerados socialmente mais competentes.

Hoje em dia, é aceite por todos os profissionais da área educacional e de outras áreas, que a habilidade de interagir adequadamente com os pares é um aspecto importante no desenvolvimento infantil e adolescente (Caballo, 1987; Del Prette & Del Prette, 1999; Harralson & Lawer, 1992).

Estudos indicam que as relações entre colegas, na infância, contribuem significativamente para o desenvolvimento do funcionamento interpessoal e proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas que não podem ser adquiridas de outra forma ou em outros momentos (Monjas, Caballo & Marinho, 2002; Rubin, Both & Wilkinson, 1990). Segundo Snyder (2002), o grupo de pares fornece um contexto complementar, único e poderoso que influencia diferenças individuais durante o desenvolvimento social da criança.

Desta forma, a ocorrência de comportamentos que dificultem ou modifiquem a qualidade das interações de crianças e adolescentes, além de ser um problema por si só, pode ocasionar mais problemas uma vez que altera o curso do desenvolvimento de outros comportamentos.

PARTE II

O ESTUDO EMPÍRICO

1.Caracterização do projecto

A modalidade de investigação utilizada e aplicada neste projecto é a de investigação/acção na medida em que poderá contribuir para a melhoria das práticas lectivas em contexto pedagógico.

De acordo com Benavente, A., Costa, A. e Machado, F. (1990, pp. 55-80) "A investigação-acção pode ser entendida como uma estratégia de animação institucional e pedagógica, uma estratégia de formação e de transformação." Pode ser entendida como uma «metodologia de pesquisa fundamental de terreno.»

Como metodologia de investigação, optámos por uma abordagem de tipo qualitativo, de carácter essencialmente descritivo dos fenómenos que pretendemos estudar.

Enveredámos por um estudo de uma situação educativa encarada na sua singularidade própria, seguindo uma metodologia descritiva e uma análise das variáveis que mais directamente condicionaram a problemática em questão.

As técnicas seleccionadas para a recolha de dados foram:

A pesquisa documental;

A entrevista;

A observação naturalista e a observação sistemática;

A sociometria;

O Diário de campo.

Estas técnicas foram utilizadas para a caracterização Escola/Turma/aluno e para a primeira fase da investigação, em cumprimento do nosso objectivo de recolher dados de carácter mais global, que nos permitissem enquadrar a problemática educativa do tema em estudo.

Na segunda fase da investigação, a nossa finalidade foi essencialmente de carácter pedagógico, procurando analisar o grau de socialização das crianças no grupo em que estão inseridas, lugar privilegiado das suas interacções em grupo e das suas aprendizagens em termos de integração social.

Tentámos de acordo com a nossa opção metodológica, seguir por uma via que nos permitisse caracterizar a situação pedagógica com a maior objectividade e rigor possível, partindo da observação dos comportamentos das crianças no seu meio natural e da descrição do contexto em que decorreram.

Utilizámos portanto, técnicas de observação naturalista e de observação sistemática.

Postic e Ketele (1988) definem observação naturalista como “a observação do que se passa realmente numa situação tomada no seu meio natural”.

Não se nos afigura pertinente neste capítulo, uma descrição mais pormenorizada dos passos percorridos no âmbito da pesquisa, pois que há muitos aspectos que irão ser pontualmente elucidados no decorrer da investigação e análise dos dados.

2. Problemática e questão de partida

De acordo com o estudo dos dados obtidos, podemos concluir que existe um problema ao nível do comportamento da aluna. Este comportamento tem despoletado comportamentos agressivos por parte dos colegas da turma.

Nesta perspectiva pensamos ser importante intervir nesta situação para tentar diminuir ou mesmo acabar com este tipo de comportamentos.

Com a concretização deste trabalho pretende-se responder à seguinte questão: Será possível melhorar o nível de inclusão de uma aluna mediante a inibição dos seus comportamentos agressivos?

3. Questões da Investigação

Quando iniciámos este trabalho com a aluna achámos importante perceber como esta se relacionava nos diferentes contextos escolares. Optámos pela metodologia avaliação/observação que se aproxima de uma abordagem ecológica centrada no grupo/turma e na escola sem retirar a aluna do meio onde normalmente funciona.

Pimentel (1994, pp. 41-47), refere a este propósito que “numa perspectiva ecológica, os vários contextos de vida e de aprendizagem das crianças são objecto de avaliação tanto como as próprias crianças, não sendo encaradas como sistemas autónomos mas sim como um todo interdependente” acrescentando que,

“a análise das interacções e relações com adultos e companheiros das expectativas dos pais e professores, da qualidade educativa do contexto de aprendizagem e da casa, são alguns dos aspectos que, numa perspectiva ecológica devem ser considerados, quer no momento de avaliação quer no planeamento da intervenção”.

Assim, fizemos observações informais e mais dirigidas, analisámos alguns produtos da aluna, falámos com a mãe, na tentativa de chegarmos a uma descrição mais objectiva dos seus comportamentos. Para este efeito adaptámos grelhas de registo já existentes.

4. Objectivos da investigação

O objectivo da investigação é, segundo vários investigadores, por exemplo Graue e Walsh (1998), conhecer cada vez mais o mundo de modo a transformá-lo num lugar melhor. Por isso, “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa” (Borg & Gall, 1989, p. 4).

Assim, o objectivo da investigação relativa à criança deve ser a construção de conhecimento baseado em dados recolhidos pelo investigador directamente no terreno (Graue & Walsh, 1998). A teoria enraizada na experiência concreta, ainda que limitada na medida em que se refere apenas a uma parte do mundo, permite-nos ver essa realidade sob um novo ângulo: “é preciso estudar as crianças – para *fazer descobertas*. E orientar-se para *descobrir* porque se não se *descobrir*, outros hão-de *simular*. ... Descobrir desafia as ideias pré-concebidas. *Simular* mantém-nas” (Graue & Walsh, 1998, p.16). Dizem os mesmos autores que “todo este trabalho produz conhecimento que é incerto e que pode mudar, mas produz conhecimento. Aquilo que se *descobre* não terá a exactidão ou a universalidade do *simulado*. É aquilo que deve ser. A construção do conhecimento é um esforço humano. Nunca será definitivo. *Descobrir* acerca de crianças é excepcionalmente difícil intelectualmente, fisicamente e emocionalmente” (p.14).

5. Técnicas e instrumentos de investigação

5.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas são quase sempre a base do trabalho de investigação.

Segundo Saint-Georges (1997, p.32), “a pesquisa documental é aquela que recorre essencialmente a documentos escritos (livros, artigos de revista, relatórios de investigação etc.). Os locais privilegiados para sua consecução são as bibliotecas, os centros de documentação ou os centros de investigação. Embora a pesquisa documental possa recorrer, também, a documentos não escritos, a pesquisa bibliográfica é uma de suas técnicas particulares e limita-se exclusivamente às fontes escritas. Fala-se de pesquisa bibliográfica quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse.”

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico. As fontes de pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas do que as da pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (1991), na pesquisa documental existem os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico tais como os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, e os documentos de segunda mão que de alguma forma já foram analisados tais como: relatórios de pesquisa; relatórios de empresas; tabelas estatísticas e outros.

Segundo o mesmo autor, há vantagens e limitações neste tipo de pesquisa.

Vantagens:

- Os documentos constituem-se fonte rica e estável de dados;

- Baixo custo, pois exige praticamente apenas disponibilidade de tempo do pesquisador;
- Não exige contacto com os sujeitos da pesquisa.

Como limitação, as críticas mais frequentes referem-se à não representatividade e à subjectividade dos dados.

Para Lüdke (1986, p.38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

5.2. Observação naturalista

Segundo Fraisse (1979), citado por Estrela, A. (1994, p. 45) a observação naturalista é considerada como uma "observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana".

A observação naturalista permite constatar em tempo real as atitudes e os comportamentos demonstrados pelas pessoas. Como agem, comunicam, adaptam uns aos outros, ou não.

A recolha de dados respeitou determinados critérios, de modo a que o observador "não se perca" nos registos que efectua. Assim, obedeceu a normas, designadamente: "onde se situar", "quando e onde tomar notas", "amostragem de momentos, de lugares, de pessoas e de posições", "a sequência principal", "primeiras coisas a anotar: o dispositivo estável, definir a situação", "contar a frequência, das pessoas, dos actos" Peretz (2000, p. 36)

As vantagens da utilização desta técnica são visíveis: "simplicidade dos sistemas de observação e de notação utilizados, possibilidades de aplicação extensiva, dados susceptíveis de tratamento estatístico, possibilidade de descoberta de normas de funcionamento da classe (professor, alunos)" (Estrela, A. (1994, p. 51)

5.3. Entrevista

De acordo com Estrela (1994), a técnica da entrevista tem como objectivo

recolher dados de opinião para a concretização da temática em estudo e dos intervenientes no processo.

Deve ser feita de acordo com um plano de relação individual entre um entrevistador e um entrevistado.

“A técnica da entrevista poderá ser utilizada em vários momentos do trabalho a realizar com os professores e alunos das classes observadas.”

Refere ainda, “Isto é, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

O entrevistador não deve, também, influenciar o entrevistado, respeitando a imparcialidade na condução da entrevista.

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista estruturada na medida em que pretendíamos minimizar a variação entre as questões postas ao entrevistado. Desta forma as perguntas elaboradas eram fechadas. (Anexo 2)

5.4. Sociometria

De acordo com Estrela (1994), a palavra sociometria deriva da junção de duas palavras latinas “socius” (social) e “metrum” (medida).

Refere-se a uma tentativa de objectivar e quantificar as relações humanas, inseridas num determinado grupo, através da realização de testes sociométricos que indicam as preferências e rejeições das relações humanas, em diversas situações sociais.

De acordo com Northway e Weld (1957), a sociometria tem por objectivo “avaliar o grau de integração numa criança no grupo; a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se; e a ver se a sua experiência social se está a realizar de um modo salutar ou não.”

Bastin (1980) compreende o teste sociométrico como “um utensílio susceptível de fornecer-lhe indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa ou examina, assim como a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos”.

Através destes testes podemos descobrir o nível de aceitação de uma criança pelos outros membros do grupo. Deste modo podemos ter uma visão mais ampla

do funcionamento do grupo, mas também a nível particular. Isto é, pode ser aferida a exclusão de determinados elementos do grupo. Assim, baseado em resultados sociométricos, poder-se-á intervir na inclusão dos elementos que são excluídos do grupo, interferindo positivamente, na sua reabilitação e posição social face ao grupo.

Foi com o propósito de aferir as relações entre o grupo que se realizou esta técnica na sala de aula.

Procedeu-se à adaptação do teste sociométrico tendo em conta aspectos de carácter relacional. (Anexo 3)

5.5. Diário de Campo

De todos os instrumentos de apoio ao processo de investigação e à produção de textos académicos, o diário de campo é talvez o mais pessoal e personalizado de todos. Acreditando que nenhum trabalho de campo é susceptível de isentar ou dissociar o investigador (formatado pelo seu objecto de estudo) do indivíduo emotivo, é no diário de campo que registo, não apenas o texto etnográfico, mas também a “desordem” emocional inerente a cada acção ou momento de observação. Sem sentir que tal desfoque ou interfira na objectividade de outras produções, formalizadas segundo as exigências académicas, os textos que aqui apresento, sobrepõem, intencionalmente, essa susceptibilidade do “eu” à racionalidade da “investigadora”. Digamos que se pretende revelar uma outra qualidade do conhecimento, uma outra perspectiva do mesmo saber.

Os diários consistem numa descrição retrospectiva das situações. Exige um trabalho posterior para a explicitação dos aspectos menos claros e de maior interesse. (Zabalza, 1988).

6.Procedimentos

Para a recolha de informações relevantes sobre a realidade escolar, o grupo/turma e sobre o caso específico, foram consultados o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Turma.

A observação decorreu no início de uma aula de apoio ao estudo e teve como objectivo observar o comportamento da aluna durante dez minutos. No final da observação pudemos constatar que a aluna revelou um comportamento muito agitado e perturbador em contexto de sala de aula. (Anexo 1)

A entrevista foi efectuada à mãe da aluna e teve como finalidade a recolha de dados sobre a história do desenvolvimento e da saúde da mesma.

A entrevista assumiu um papel directivo, tendo em conta na sua estrutura a definição de objectivos concretos, de modo a assumir uma estrutura lógica, com um fio condutor imprescindível à organização da mesma.

Relativamente à sociometria, foi explicada e lida aos alunos o inquérito e estes livremente preencheram-no. Posteriormente os dados dos inquéritos foram tratados chegando-se às matrizes sociométricas.

O diário de campo foi um dos instrumentos mais valiosos na medida em que reflectem tudo o que se passou nas sessões registando os aspectos importantes a reter.

No âmbito da intervenção, foi ainda utilizado um conjunto de instrumentos de avaliação, adaptados. De seguida, iremos descrevê-los tendo em conta os seus objectivos, forma de aplicação e de cotação.

Escala de Observação de Comportamentos em Contexto Escolar (adaptada por Fernandes, B. 2009 de *Identifying Children With Special Needs: Checklists and Action Plans for Teachers*, Hannell, G., 2006 e Social Skills Rating System, Gresham & Elliott, 1990)

Este instrumento de avaliação tem como objectivo a recolha de informação acerca da frequência de alguns comportamentos, por parte das crianças no contexto escolar. Assim, esta escala deve ser respondida pelos profissionais educativos (professores; auxiliares de acção educativa; etc.) e que tenham contacto com a criança no meio escolar.

Ao instrumento organizado e adaptado por Dinis e Mateus (2008), a partir do manual *Identifying Children With Special Needs: Checklists and Action Plans for Teacher*, (Hannell, G., 2006), que era constituído por cinquenta e sete itens, divididos em três grandes domínios, Problemas de Comportamento/Conduta, Comportamento de Oposição/Desafio e aos Comportamentos da Perturbação da Hiperactividade e Défice de Atenção, Fernandes, B. (2009) adicionou alguns itens da *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990) que dizem respeito a competências sociais, nomeadamente:

- “Apresenta-se a novas pessoas por iniciativa própria”;
- “É capaz de negociar em situações de conflito, mudando as suas ideias para chegar a um acordo”;
- “Reage de forma apropriada à pressão exercida pelos colegas”;
- “Diz coisas boas sobre si mesmo quando a situação é apropriada”;
- “Faz amigos facilmente”;
- “Mostra interesse numa variedade de coisas”;
- “Consegue “meter conversa” com os colegas”;
- “Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda”;
- “Elogia os colegas”.

E questões relacionadas com as competências académicas:

- “Comparando com outras crianças da sua sala de aula, o desempenho académico geral desta criança está...”;
- “A motivação geral desta criança para o êxito académico está...”;
- “Comparando com outras crianças da sua sala de aula, o comportamento geral desta criança em classe está...”.

Assim, a nova escala é composta por sessenta e nove itens no total, integrados nos seguintes domínios: *Problemas de Comportamento/Conduta* (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20), *Comportamento de Oposição/Desafio* (itens 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 10, 11, 12, 13, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35), *Comportamentos da Perturbação da Hiperactividade e Défice de Atenção* (itens 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,

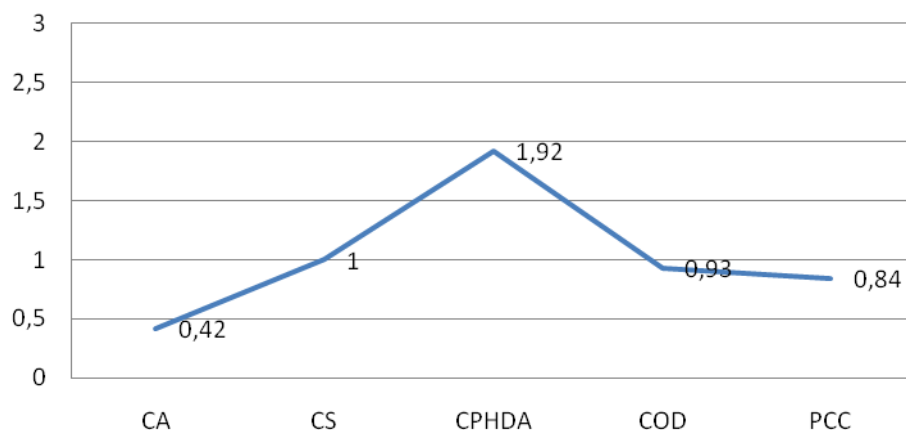
54, 56, 57 e 55), *Competências Sociais* (58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65 e 66) e *Competências Acadêmicas* (67, 68 e 69).

Relativamente à cotação da escala, esta é feita da seguinte forma para os primeiros 66 itens: para cada um poderá ser atribuído os valores: (0) – nunca se verifica este comportamento na criança; (1) – algumas vezes se verifica este comportamento na criança; (2) – muitas vezes se verifica este comportamento na criança; e (3) – sempre se verifica este comportamento na criança. É de referir que no domínio das Competências Sociais apesar de a cotação ser a mesma, o significado é o oposto, i.e., quanto maior o valor obtido mais desenvolvida está a competência, enquanto nos restantes domínios, quanto maior o valor, maiores são as dificuldades. Quanto aos últimos três itens, os valores atribuídos são: (0) – entre os melhores; (1) – na média; e (2) – entre os piores.

A avaliação inicial dos comportamentos das crianças foi realizada com base na Escala de Observação de Comportamentos em Contexto Escolar (adaptada por Fernandes, B. 2009, de *Identifying Children With Special Needs: Checklists and Action Plans for Teachers*, Hannell, G., 2006 e Social Skills Rating System, Gresham & Elliott, 1990) respondida anteriormente pela professora para a primeira fase da triagem. A partir destes questionários, obteve-se um conjunto de gráficos, os quais se apresentam seguidamente, bem como as respectivas interpretações. Considerou-se que os valores entre 0 e 1 (inclusive), i.e., entre nunca e algumas vezes, revelam que a criança não têm problemas significativos nos domínios dos Comportamentos da Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção (CPHDA), Problemas de Comportamento/Conduta (PCC) e Comportamento de Oposição / Desafio (COD) e apresentam muitas dificuldades ao nível das Competências Sociais (CS); valores entre 1 e 2 (inclusive), ou seja, entre algumas vezes e muitas vezes, indicam que a criança apresenta algumas dificuldades nos quatro domínios referidos anteriormente; e valores entre 2 e 3 (inclusive), i.e., entre muitas vezes e sempre, apontam para dificuldades significativas da criança no que respeita aos domínios dos CPHDA, PCC e COD, e sem problemas significativos ao nível das CS. Quanto às Competências Acadêmicas (CA), uma vez que a cotação é diferente, dividiu-se o valor máximo (2) por três, de forma a obter três intervalos. Assim, com valores entre 0 e 0,67 a criança revela mais dificuldades que os colegas da sua sala de aula, entre 0,68 e 1,34, a criança encontra-se na média dos seus colegas de turma nesta competência, e entre 1,35 e 2 a criança encontra-se

entre os melhores da sua sala de aula ao nível das CA.

Gráfico 1 - Avaliação Inicial do grupo de alunos



Através da análise deste gráfico é possível ter uma perspectiva do perfil comportamental, em cada um dos domínios estudados. Pode-se afirmar que o grupo apresentava algumas dificuldades no domínio das CPHDA, muitas dificuldades nas Competências Sociais, ao nível das CA as crianças encontravam-se num nível muito baixo e no que se refere aos restantes domínios, não demonstram dificuldades significativas.

Desta forma, a intervenção realizada neste projecto consistiu, essencialmente, no desenvolvimento de uma actividade que visasse a intervenção no campo das competências pessoais e sociais, bem como um trabalho de mediatização corporal ao nível da Relaxação Psicossomática. Para isso, recorreu-se a uma metodologia de grupo e de mediatização corporal de modo a intervir não só ao nível das relações interpessoais da criança, das suas atitudes e da auto-regulação do seu comportamento, bem como na melhoria da atenção/concentração, memória, linguagem e organização psicomotora.

A intervenção baseou-se nas seguintes metodologias:

A. «Aventura Social»

Esta é uma metodologia desenvolvida pela Faculdade de Motricidade Humana, mais especificamente pelo Núcleo de Educação Especial e Reabilitação. Consiste em actividades de dinâmicas de grupo, de resolução de problemas, de cooperação, de comunicação, baseadas na metodologia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais (Matos et al., 2005). Estas

actividades são o ponto de partida para uma reflexão em grupo acerca das formas de comunicação, posturas, relacionamento interpessoal, consequências de determinados comportamentos na vida quotidiana, entre outros, de forma a corresponder aos seguintes objectivos específicos:

1. Promoção de competências de comunicação de comunicação verbal e não verbal;
2. Promoção da identificação e resolução de problemas e conflitos (“parar e pensar”);
3. Promoção da assertividade;
4. Promoção de estratégias alternativas à agressividade;
5. Cumprir as regras estabelecidas na sessão;
6. Promoção de uma relação positiva entre os pares;
7. Estimular o uso de capacidades como a inter-ajuda, a coesão, a partilha e a cooperação;
8. Melhorar o processo de adaptação e integração no meio escolar;
9. Manutenção e generalização dos conhecimentos adquiridos para situações práticas do quotidiano.

B. «Psicomotricidade e Relaxação»

Esta metodologia consiste num conjunto de actividades de psicomotricidade, relaxação e concentração para crianças, baseadas nas dinamizações apresentadas nos métodos de relaxação para crianças de J. Choque, de Wintrebert e de Samy Boski. Estas actividades devem ter como ponto de partida os seguintes objectivos específicos:

1. Promoção da integração do esquema corporal
2. Promoção da auto-regulação
3. Promoção da autonomia
4. Cumprir as regras estabelecidas na sessão;
5. Promoção da diminuição do excesso de actividade motora
6. Promoção da diminuição da impulsividade e das reacções de agressividade
7. Promoção da melhoria da concentração e da atenção

7.Contextualização da intervenção

7.1. Contexto escolar

7.1.1. O meio envolvente

O concelho do Barreiro apresenta características urbanas, ou seja, tem muitos prédios com vários andares, excepto a sua zona antiga em que são moradias, mas que já se encontram bastante degradadas.

Pode-se dizer que até ao final da década de 70, este concelho beneficiou de um rápido crescimento demográfico e, desde então, a população experimentou um crescimento moderado.

A partir da década de 80, esse mesmo crescimento sofreu uma pequena regressão. As razões apontadas seriam, essencialmente, a falta de procura na expansão urbana, e a falência do modelo de desenvolvimento industrial que despoletou uma grande libertação de mão-de-obra e, conseqüentemente, o abandono deste local. O crescimento moderado deve-se, principalmente, à proximidade da capital, que origina fenómenos de aglomeração característicos da nossa sociedade, pois o Barreiro é parte integrante da Área Metropolitana de Lisboa.

7.1.2. O Estabelecimento de Ensino

A EB1/JI do Barreiro está situada no distrito de Setúbal, concelho do Barreiro e freguesia da Verderena, na Rua Armindo de Almeida. Está localizada entre a Freguesia de Santo André e a freguesia do Barreiro, é banhada a Norte pelo estuário do Tejo e a Sul limitada pela freguesia do Alto do Seixalinho.

A Verderena encontra os seus limites com os das freguesias de Alto do Seixalinho, Barreiro e Santo André. Como tal, a EB1/JI do Barreiro pode excepcionalmente albergar crianças provenientes destas freguesias. As restantes freguesias já se encontram demasiado afastadas para que isto aconteça.

A zona onde esta escola está localizada apresenta todas as infra-estruturas necessárias para o seu bom funcionamento.

Foi fundada em 1979, embora tenha funcionado primeiro, como pavilhões da Escola nº 4 do Barreiro, situada na Rua Professor Joaquim Vicente França. Recebe crianças maioritariamente da freguesia da Verderena, mas pode excepcionalmente receber crianças das freguesias em redor.

O nível socioeconómico da população é médio com alguns problemas ao nível do acompanhamento dos pais, pois grande parte das famílias desta zona trabalha em Lisboa e vêem os seus filhos apenas algumas horas por dia. Esta faixa é muito procurada pela Margem Sul por ter bons acessos à Capital, principalmente a nível de transportes.

A instituição tem em seu redor um Polidesportivo aberto muito recente, prédios de habitação, algumas casas de comércio e uma estrada bastante movimentada que faz ligação com a estação fluvial do Barreiro.

7.2. Caracterização da turma

A intervenção será feita numa turma de 3º ano. A turma é constituída por vinte e sete alunos, dos quais treze são raparigas e catorze são rapazes com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Entre a Professora e a turma existe um trabalho de parceria onde existe colaboração e onde os alunos têm um papel activo durante a aprendizagem.

O comportamento nesta turma é um problema emergente. Alguns alunos têm comportamentos que se contrapõem às regras de boa convivência: ofensas verbais, agressividade e mesmo violência.

7.2.1. *Nível actual de competências do grupo/turma*

Os alunos da turma, demonstram algum interesse pelas actividades propostas (curriculares e não curriculares).

A nível curricular demonstram interesse e participação na área do Estudo do Meio. Ao nível da Língua Portuguesa, existem alunos com dificuldades a nível gráfico, na leitura e na interpretação. Na Matemática, a maioria revela pouco raciocínio lógico revelando muitas dificuldades nesta área.

7.2.2. Dinâmica de grupo

A dinâmica da turma é caracterizada por comportamentos desajustados, manifestando poucas regras de sala de aula.

O grupo tem um relacionamento muito conflituoso e demonstra muita dificuldade em trabalhar em grupo.

Segundo os dados obtidos na matriz sociométrica das rejeições existe uma aluna na turma que é excluída por dezanove dos seus colegas. Ora, dezanove num total de vinte e sete demonstra-nos que existe um problema de relacionamento. Também na matriz sociométrica das escolhas a aluna não é escolhida por nenhum colega. (Anexo 4 e 5)

7.3. Caso específico do grupo/turma

Como foi dito anteriormente, o comportamento é um problema considerado grave nesta turma. A aluna em estudo, a qual denominaremos de D tem sido um foco perturbador de toda a turma, tanto em sala de aula como nos intervalos.

O comportamento da aluna é completamente inadequado, provoca os colegas verbalmente e chega inclusivamente a agredir fisicamente. Esta situação torna o ensino/aprendizagem da turma muito complicado na medida em que a docente tem que estar sempre a gerir os conflitos na sala de aula. (Anexo 6)

7.3.1. História do Desenvolvimento e de Saúde do aluno

A gravidez da D decorreu sem complicações. O parto foi provocado tendo o parto sido por cesariana, às 41 semanas, no Hospital São Francisco Xavier.

O peso à nascença foi de 3.645 kg e o comprimento de 49 cm. A medida do perímetro cefálico ao nascer foi de 38 cm e o Índice de Apgar de 9/10.

O pós parto decorreu igualmente sem problemas.

A Juliana foi alimentada com leite materno até aos 7 meses.

Os primeiros dentes nasceram mais ou menos aos 5 meses. Começou a gatinhara aos 10 meses, e a andar quando tinha 1 ano e 3 meses. O controlo dos esfíncteres aconteceu aos 5 anos.

As primeiras palavras surgiram logo após os 8 meses.

Dorme bem durante a noite mas fala muito e tem um sono agitado.

Não revela problemas de saúde.

7.3.2. *Percurso escolar*

A Juliana esteve numa ama desde os 2 meses de idade e até aos 7 anos.

Não frequentou o jardim-de-infância.

Iniciou a sua escolaridade com 6 anos e esteve na mesma escola com a mesma professora até ao 2º ano.

Este ano lectivo foi transferida para outra escola, noutra concelho e frequenta uma turma de 3º e 4º ano com 27 alunos, no horário normal.

7.3.3 *Nível actual de competências*

A aluna demonstra algum interesse pelas actividades propostas na aula, no entanto está constantemente a fazer coisas paralelas a estas actividades.

Não revela dificuldades de maior em nenhuma área curricular ou não curricular. O seu aproveitamento tem sido satisfatório até à data, embora se lhe reconheçam capacidades para muito mais.

7.4. Contexto familiar

A D vive com a mãe e com o padrasto que durante a semana se ausenta para trabalhar em Espanha, retornando ao lar apenas ao fim de semana. Segundo a mãe a D revela ciúmes do padrasto e quando este volta para passar o fim-de-semana (trabalha em Espanha), ela pede para ir para a ama que esteve com ela desde os 2 meses. Com a mãe parece ter uma boa relação.

Vive num apartamento onde existem condições razoáveis de habitabilidade e de espaço. Tem um quarto próprio, mas dorme com a mãe durante a semana.

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1. Pressupostos teóricos

Nos últimos anos tem vindo a ser reconhecida a grande importância das interacções sociais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. O conceito de aprendizagem tem sofrido evoluções significativas ao longo dos anos. A perspectiva piagetiana da cognição humana enquanto construção individual e a perspectiva vygotskiana da cognição humana enquanto construção sociocultural marcaram o desenvolvimento nesta área. Mas o facto de se reconhecer (Steffe, 1996) que a influência de Piaget foi maioritariamente psicológica não significa que Piaget não incluiu as interacções como princípio básico na sua epistemologia genética.

Sem pensarmos em interacções a teoria de Piaget seria incompreensível, pois Piaget (1964, p.10) aponta como principais factores para o desenvolvimento:

“Primeiro de todos, maturação (...), segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico nas estruturas da inteligência; terceiro, transmissão social, no sentido amplo (transmissão linguística ou educacional, etc.); e quarto, um factor que muitas vezes é negligenciado mas que parece ser fundamental e mesmo o principal factor. Eu chamo-lhe equilíbrio ou se preferirem auto-regulação. (...) O terceiro factor é fundamental. Eu não nego o papel de nenhum destes factores. Cada um deles é uma parte” (em Steffe, 1996, p. 80). Vygotsky, descreve o “desenvolvimento conceptual como uma interacção entre os conceitos naturais ou conceitos espontâneos e o organizado sistema de conceitos designado como conceitos científicos” (Steffé, 1996, p. 81).

1.1. O que é o trabalho cooperativo

Segundo Dees (1991), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente.

Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo.

Damon e Phelps (1989) fazem distinção entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo.

No trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma. Com esta subdivisão do trabalho, os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente. O elemento «competição» torna-se por vezes uma variável com muito peso e com efeitos psicossociais não muito salutareos.

Quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequentes.

1.2. Para quê o trabalho cooperativo

Davidson (1990) argumenta que o trabalho cooperativo promove a dimensão social da aprendizagem e um ambiente onde há pouco espaço para a competição e muito para a interacção entre os alunos.

O trabalho cooperativo oferece ainda a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas. Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual, como sejam jogos, puzzles ou discussão de problemas. Sabemos também que os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros.

Trabalhando cooperativamente os alunos lidam com problemas que podem estar para além das possibilidades de cada um dos alunos trabalhando individualmente.

Trabalhando cooperativamente (Johnson & Johnson, 1990) os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais.

Outra razão apresentada por estes autores, para a utilização do trabalho cooperativo na sala de aula, é o facto de que com este tipo de trabalho os alunos tenderem a estar mais intrinsecamente motivados para estudar, pois deste modo

os alunos adquirem mais confiança nas suas capacidades individuais.

1.3. Porquê o trabalho cooperativo

1.3.1. Aspectos sociais da cognição

A aprendizagem não deve ser identificada com a aquisição de estruturas ou com o obter de um corpo de conhecimento abstracto, mas sim como uma construção social.

Atendendo à teoria de Vygotsky podemos perceber melhor a importância do trabalho cooperativo na aprendizagem, pois segundo este autor (em Wertsch, 1985, p. 60). “Os processos interpsicológicos envolvem pequenos grupos de indivíduos ocupados com interacções sociais e são explicados em termos da dinâmica e das práticas comunicativas de pequenos grupos”.

O desenvolvimento cognitivo tem o seu embrião naquilo que é comum e intersubjectivo passando cada vez mais a um domínio individual e privado seguindo aquilo a que Vygotsky (1930/91) chamou a “lei genética do desenvolvimento cultural”. No desenvolvimento cultural das crianças, as funções aparecem em dois níveis – primeiro aparecem entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois “dentro” da própria criança como uma categoria intrapsicológica” (p. 61).

Isto também é verdadeiro quando se pensa na atenção voluntária, na memória lógica, na formação de conceitos e no desenvolvimento da capacidade de escolha.

Vygotsky defende que existe uma conexão entre estes dois planos de funcionamento. Diz mesmo que a forma de funcionamento interpsicológico tem um forte impacto no resultado do funcionamento intrapsicológico. A transformação dos processos externos em processos internos não é vista, por este autor, como uma mera transferência, mas sim como o resultado de uma longa série de acontecimentos de desenvolvimento. Note-se que para Vygotsky “dizer externo acerca de um processo é dizer social” (Wertsch, 1985, p. 62). Consequentemente Vygotsky vê a realidade social como tendo um papel muito importante na determinação da natureza do funcionamento intrapsicológico. A combinação do comportamento da criança com a resposta do adulto transforma um comportamento não comunicativo num sinal no plano intrapsicológico. O sinal

passa de um movimento distante para um gesto indicador. Mais tarde, a criança ganha controlo voluntário no plano intrapsicológico sobre o que previamente só existiu na interacção social” (Wertsch, p. 65).

Para salientar a natureza interactiva das transformações que ocorrem no desenvolvimento, Vygotsky caracterizou as modificações comportamentais em termos de “mudanças de controlo ou responsabilidade” (Cole, 1985, p. 155) e para aludir essa mudança de controlo no seio da actividade criou o termo zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que definiu como sendo: “a distância entre o actual desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível mais elevado de potencial desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, p. 86).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se assim ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. A zona de desenvolvimento proximal é, pois um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros conseguirá fazer sozinha amanhã.

Esta concepção estabelece uma forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o seu ambiente sociocultural.

Coerente com Vygotsky encontra-se Lave. Para Lave (1992), a aprendizagem é, tal como para Vygotsky, socialmente situada pois aprender é um processo que tem lugar num âmbito participativo e não numa mente individual (Lave & Wenger, 1991). Isto significa entre outras coisas, que a aprendizagem é mediada pelas diferentes perspectivas que existem entre os co-participantes.

Lave e Wenger (1991) defendem que para compreender melhor a aprendizagem é fundamental “mudar o foco analítico do indivíduo como alguém que aprende, para a pessoa que aprende participando no mundo social, e do conceito de processo cognitivo para a visão da prática social” (p. 43).

A dimensão social não é uma condição periférica da aprendizagem, mas é intrínseca a essa mesma aprendizagem. Em vez de perguntar quais os tipos de processos cognitivos e estruturas conceptuais que estão envolvidas na aprendizagem, Lave e Wenger questionam sobre os tipos de contratos sociais que criam um contexto adequado para que a aprendizagem tenha lugar.

Situam a aprendizagem não na aquisição de estruturas, mas no acesso, por parte dos alunos, a papéis participantes em execuções de especialistas.

Segundo Lave e Wenger (1991) a aprendizagem só tem sentido através da participação legítima periférica em comunidades de prática pois é nestas que o saber existe. Este conceito de comunidade de prática é muito importante para se compreender a sua perspectiva de aprendizagem.

Comunidade de prática é “um conjunto de relações entre pessoas, actividade e o mundo social, em relação com outras comunidades de prática tangenciais” (p. 98). Pertencer a uma comunidade de prática implica “a participação num sistema de actividades sobre o qual os participantes partilham compreensões sobre aquilo que fazem e o que isso significa nas suas vidas e comunidades” (p. 98).

Neste sentido a aprendizagem pode ser vista como uma característica da prática, que deve estar presente em todo o tipo de actividade, e não somente em casos de ensino explícito. Não existe aprendizagem sem que exista actividade.

As pessoas aprendem na prática, onde quer que essa prática se desenrole, a prática da sala de aula promove oportunidades para aprender, quer isso seja intencional ou não.

Assim sendo, assumimos que a construção do conhecimento não é algo que seja realizada individualmente.

Lave (em Gruber et al., 1996) argumenta a favor do trabalho cooperativo, visto que os mecanismos sociais envolvidos no mesmo, conduzem a um acesso equitativo do conhecimento.

Lave (1991), referindo-se às comunidades de prática que estudou (parteiras, alfaiates, alcoólicos anónimos...) afirma que a efectividade da circulação de informação entre pares sugere que o envolvimento na prática, em vez de se ser um objecto desta, é uma condição importante para a aprendizagem. Esta ideia de Lave pode ser vista como um outro argumento a favor do trabalho cooperativo.

Uma outra ideia importante apresentada por Lave é a dos recursos estruturantes presentes na actividade. Recurso estruturante é “algo – actividade, pessoa, objectos... – que pode auxiliar a estruturação de um determinado processo, dando e tomando, ao mesmo tempo, forma a partir das pessoas em acção, da actividade e do contexto” (Santos, 1996, p. 168).

Os alunos trabalhando cooperativamente, discutindo ideias e situações, podem servir de recursos estruturantes para a sua própria aprendizagem e/ou para

a dos outros elementos do grupo. Os recursos estruturantes para a aprendizagem provêm de uma variedade de fontes e não só da actividade pedagógica.

1.3.2. Conceitos espontâneos e Conceitos científicos

Wood e Yackel (1990) e Hoyles (1985) (em Brodie, 1995), argumentam que as interacções em pequenos grupos podem aumentar as possibilidades de crescimento conceptual, mas para os professores a tarefa de implementar o trabalho cooperativo, parece não ser fácil, pois estes são continuamente confrontados com dilemas, nomeadamente o de “dar aos alunos o controlo da situação de aprendizagem e ao mesmo tempo desenvolver um conhecimento satisfatório” (Brodie, 1995, p. 216). De facto Vygotsky (1978) distingue o desenvolvimento de conhecimento sistemático do conhecimento espontâneo.

Os conceitos espontâneos são desenvolvidos e tomam significado na actividade diária e nas interacções. Os conceitos científicos desenvolvem-se através da instrução formal e formam parte do sistema de conhecimento.

A relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos pode ser vista na ZDP.

“Estes dois sistemas conceptuais, desenvolvendo “de cima” (conceitos científicos) e “de baixo” (conceitos espontâneos) revelam a sua real natureza na inter-relação entre o desenvolvimento actual e a ZDP”.

Os conceitos espontâneos, que apresentam um défice de controlo, podem encontrá-lo na ZDP na co-operação das crianças com os adultos.» (Vygotsky, 1986, p. 194) O conhecimento é de facto um sistema de conceitos científicos. Mas as crianças desenvolvem, no seu dia-a-dia muitos conceitos espontâneos (Arraher, 1988), que raramente são valorizados na escola.

O trabalho cooperativo é uma oportunidade de trazer os conceitos espontâneos para a sala de aula. Mas segundo Brodie (1995), isso não é suficiente. Os conceitos espontâneos necessitam ser explicitados e há necessidade de fazerem-se conexões com os conceitos científicos. O professor pode e deve ser uma poderosa influência, servindo de intermediário para o desenvolvimento conceptual em pequenos grupos. Deve ouvir e falar com os alunos, para fazê-los trazer os seus conceitos espontâneos para a sala de aula, e dar-lhes acesso aos conceitos científicos, e assim os alunos poderão construir

verdadeiros conceitos.

Mais uma vez se torna clara a importância (segundo Vygotsky, 1978) das interacções sociais no desenvolvimento humano.

2. Planificação da Intervenção

Segundo Druart e Waelput (2008), “Aprender a cooperar desde a mais tenra idade atenua os conflitos, regula as tensões, assegura uma melhor compreensão do outro, enriquece as interacções sociais e melhora as competências cognitivas das crianças”. (p. 15)

“Dewey e mais tarde Allport, Sharan e colaboradores (1984), Johnnsons & Johnsons, evidenciaram a importância da cooperação como tendo implicações não apenas na melhoria das aprendizagens, mas também e sobretudo nos comportamentos sociais de aceitação das diferenças num grupo” (Arends, 1995, cit. por Santana, I., 1999; p. 167).

Também Perrenoud, (1997), (cit. por Santana, 1999; p. 166), referiu que “algumas aprendizagens só se podem realizar no seio das relações sociais, porque visam atingir competências de comunicação ou de coordenação, porque a interacção é indispensável para provocar as aprendizagens, que possam por um conflito cognitivo ou por uma forma de cooperação”.

Por conseguinte o objectivo geral deste trabalho consiste em dinamizar actividades e procedimentos metodológicos com vista a criar progressivamente comportamentos cooperativos para afastar ou diminuir a violência e a agressividade.

Partindo da caracterização do problema, elaborou-se uma proposta de intervenção definindo objectivos e estratégias com o propósito de diminuir, ou mesmo acabar, com a agressividade latente.

2.1. Planificação global

O quadro 1 consiste numa descrição dos objectivos gerais e específicos a atingir com a intervenção. Refere-se igualmente as actividades a desenvolver, os

recursos a que se recorrerá e os instrumentos de avaliação a utilizar.

2.1.1. Sessão-Tipo

Cada uma das sessões foi constituída essencialmente por seis actividades ocorridas respectivamente pela seguinte ordem: ritual de entrada (*“Presente!”*); diálogo inicial (*“A Converseta!”*); actividades de promoção das funções executivas e/ou das competências pessoais e sociais; actividade de relaxação; diálogo final (*“Vamos Recapitular!”*); auto-avaliação do comportamento (*“Como me comportei hoje?”*); e por último o ritual de saída (*“Grito Final”*).

No ritual de entrada, era solicitado a cada criança que se dirigisse ao quadro de presenças, que esperasse ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto e que, depois de colocarem o sinal de presença, escolhessem um arco dos que se encontravam no chão, em círculo, e se sentasse dentro dele.

No diálogo inicial era perguntado às crianças o que tinha sido feito na sessão anterior e fazia-se uma breve descrição do que iria acontecer na sessão daquele dia.

As actividades de promoção das funções executivas e/ou das competências pessoais e sociais constituíam-se como dinâmicas de grupo com um carácter lúdico e visavam fomentar, fundamentalmente, a resolução de problemas, promover estratégias alternativas à agressividade, cumprimento e aceitação das regras, promover uma relação positiva entre os pares e estimular a inter-ajuda, a coesão, a partilha, a cooperação e as funções executivas. Dentro das competências sociais, e após a análise dos dados e respectivos gráficos referentes à avaliação inicial, foram seleccionadas as áreas mais fracas como áreas a desenvolver no tempo de intervenção disponível, e estruturados alguns objectivos específicos.

As actividades de relaxação resultavam na aplicação de um conjunto de actividades proposto pelos Métodos de Relaxação para Crianças dos autores anteriormente referidos.

No diálogo final, foi pedido às crianças que relembbrassem as actividades efectuadas na sessão e que expressavam verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).

Na auto-avaliação do comportamento foi pedido que cada criança se dirigisse junto da régua do comportamento, e depois de revistas as regras (elaboradas em conjunto na 2ª sessão), se colocasse junto à “carinha” do comportamento que reflectia o seu comportamento na sessão, justificando depois o porquê da sua escolha.

No ritual de saída, foi pedido às crianças que formassem um círculo, em conjunto com a professora, colocando as mãos no centro, umas em cima das outras, para que, todos juntos, realizassem o “grito final”, dizendo sincronizadamente “ 1, 2, 3, 3ª feira estamos cá outra vez

A partir da sessão nº7, e no sentido de motivar as crianças, procurou-se que cada sessão, e as actividades inerentes à mesma, estivessem associadas a um tema (e.g. super-heróis; circo, desporto, espelho mágico). Em cada uma das sessões, e tendo em conta os dados retirados da avaliação inicial, era trabalhado um, ou mais, dos seguintes objectivos específicos:

- Apresenta-se a novas pessoas por iniciativa própria;
- Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda;
- Reage de forma apropriada à pressão exercida pelos colegas;
- Elogia os colegas;
- É capaz de negociar em situações de conflito, mudando as suas ideias para chegar a um acordo;
- Faz amigos facilmente;
- Diz coisas boas sobre si mesmo quando a situação é apropriada.

Quadro 1 – Planificação geral da intervenção

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Desenvolvimento das relações interpessoais da criança, das suas atitudes e da auto-regulação do seu	Promover competências de comunicação verbal e não verbal; Promover a identificação e resolução de problemas e conflitos (“parar e pensar”); Promover a assertividade; Promover estratégias alternativas à agressividade; Cumprir as regras estabelecidas na sessão;	Aventura Social Actividades de dinâmicas de grupo, de resolução de problemas, de cooperação, de comunicação, baseadas na metodologia do Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais.	Humanos: professores, alunos Materiais...	Recolha e análise da opinião dos alunos. Observação naturalista. Assembleia de turma Escala de

comportamento, bem como na melhoria da atenção / concentração, memória, linguagem e organização psicomotora	Promover uma relação positiva entre os pares; Estimular o uso de capacidades como a inter-ajuda, a coesão, a partilha e a cooperação; Melhorar o processo de adaptação e integração no meio escolar; Manutenção e generalização dos conhecimentos adquiridos para situações práticas do quotidiano. Promover a integração do esquema corporal; Promover a auto-regulação; Promover a autonomia; Cumprir as regras estabelecidas na sessão; Promover a diminuição do excesso de actividade motora; Promover a diminuição da impulsividade e das reacções de agressividade; Promover a melhoria da concentração e da atenção.	Psicomotricidade e Relaxação Actividades de psicomotricidade, relaxação e concentração para crianças, baseadas nas dinâmicas apresentadas nos métodos de relaxação para crianças.	Observação de Comportamentos em Contexto Escolar Ficha de Avaliação Aventura Social – FMH/UTL
---	--	--	---

2.2. Planificação por sessão

Nesta fase do projecto foram elaboradas as planificações por sessão, num total de treze sessões divididas em momentos.

Nas planificações são descritos todos os passos a seguir, os objectivos propostos para a sessão, as estratégias utilizadas bem como o material e o tempo proposto para cada momento da sessão.

Quadro 2 – Planificação da sessão 1

Data: 03/02/2009 Local: Polivalente da escola Duração: 45 minutos Horário: 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde”). - Proporcionar uma organização mental do que serão as sessões de Desenvolvimento das Competências Sociais; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão;	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija para um dos arcos que se encontram no chão (tantos arcos quanto crianças) dispostos em círculo e se sentem num deles. A professora deve explicar, em termos gerais, em que é que consistirão as sessões de Desenvolvimento das Competências Sociais. Em seguida informará sobre a estrutura e conteúdo da sessão do dia. Neste momento, explicará o funcionamento do quadro de presenças, dizendo às crianças que deverão formar uma fila à frente do mesmo e esperar ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. Por fim, as crianças formam a fila para o quadro de presenças. Quando acabarem de preencher voltam a sentar-se no seu lugar, à espera dos restantes.	- A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro. - Mediação do diálogo do grupo; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Quadro de presenças; - Caneta;	15 Min.
Apresentação	“O jogo da teia”	- Aprender os nomes; - Estimular a integração no grupo. - Cumprir as regras do jogo;	Estando as crianças e professora dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, cada elemento do grupo deverá apresentar-se da seguinte maneira: uma criança enrola a ponta de um novelo de linha num dos seus dedos, ao mesmo tempo que se vai apresentando (dizendo como se chama, quantos anos tem, o que gosta de fazer, passatempos, etc.). Em seguida, mantendo a ponta da linha enrolada no dedo e sem deixar escapá-la, rola o novelo para um dos colegas. Este, por sua vez, deverá fazer o mesmo que o anterior e assim sucessivamente, até todos os participantes da sessão terem sido apresentados e ter-se formado uma teia, com a linha que ficou enrolada nos dedos das crianças. Na 2ª parte desta actividade, o novelo deverá ser enrolado e a teia deverá ser desmanchada da seguinte maneira: a última criança a apresentar-se, deverá devolver o novelo enrolar (ao mesmo tempo que caminha à criança anterior a si, e diz o nome desse colega. Esta, por sua vez, enrola a sua parte da linha, e faz o mesmo que o anterior, e assim sucessivamente.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Ajuda física (se necessário).	-Novelo de lã	10 Min.
Exercícios de Relaxação	“Eu sou um balão”	- Retorno à calma; - Descontração.	As crianças colocam-se sentadas em círculo, e a professora vai para o interior do mesmo. A professora vai “encher” com o sopro as crianças. Estas, à medida que vão enchendo vão-se levantando. Uma vez cheios até ao máximo vão “esvaziar-se” gradualmente muito devagar. Nesta actividade é feita uma analogia com o mecanismo do encher e esvaziar do balão.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Ajuda física (se necessário).		10 Min.
Diálogo Final	“Vamos Recapitular”	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar	As crianças deverão relembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos). Será também solicitado o <i>Desenho Para Casa</i> (DPC), que consiste em desenhar o seu nome e um símbolo que o caracterize.	- Condução da resposta; - Feedback verbal.	- Folhas colorida.	3 Min.

		verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.				
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	<i>“Como me comportei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento. Esta marca, consiste numa “régua” construída em papel de cenário, dividida em três cores correspondentes ao comportamento na sessão (verde – bom; amarelo – mais ou menos; vermelho - mal) e com “smiles” que caracterizam esse comportamento. De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback Verbal; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 3 - Planificação da sessão 2

Data: 10/02/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	"Present e!"	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: "Olá!" ou "Boa Tarde").	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora estará junto ao quadro de presenças.	- Quadro de presenças; - Caneta;	
Diálogo Inicial	"A Conversa"	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Analisar os DPC's da sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão; - Introduzir o tema da sessão - "As Regras".	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora deverá solicitar às crianças que relembrem a sessão anterior, sendo recolhido os DPC's referentes à mesma, devendo cada criança explicar o que representa o seu desenho. Em seguida, a professora deverá informar a estrutura e conteúdo da sessão do dia, sendo introduzido o tema da mesma – a importância de se estabelecer regras.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Quadrado de cartolina; - Fita-cola; - Tesoura; - Cola.	
Cooperação	"As Regras"	- Construção de regras.	A professora deverá facultar uma bola e sugerir às crianças que construam um jogo, no qual as regras são definidas por eles.	- Instrução verbal; - Feedback Verbal.	- Bola.	
Cooperação	"As Regras da sessão"	- Construção de regras.	A professora apresentará dois quadros de regras: um verde intitulado "O que posso fazer...", e um vermelho intitulado "O que não posso fazer...", nas sessões de Desenvolvimento das Competências Sociais e as crianças deverão dar sugestões de regras para escrever em cada um dos quadros.	- Instrução verbal; - Condução da Resposta; - Feedback Verbal.	- Quadros vermelho e verde; - Canetas.	
Exercícios de Relaxação	"Alga"	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular.	Cada criança deverá deitar-se ou sentar-se e fingir ser uma alga, balanceando com a maré.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Ajuda física (se necessário).	- Música com som do mar.	
Diálogo Final	"Vamos Recapitular"	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.	As crianças deverão lembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos). Será também solicitado o <i>Desenho Para Casa</i> (DPC), que consiste em desenhar uma regra importante nas sessões de Desenvolvimento das Competências Sociais que tenha sido referida na sessão.	- Condução da resposta; - Feedback verbal.	- Folhas.	
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	"Como me comportei hoje?"	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o "grito final", onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente "1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!"	- Feedback Verbal. - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos	- Régua dos comportamentos.	

Quadro 4 – Planificação da sessão 3

Data: 17/02/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	<i>“Presente!”</i>	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde” à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora estará junto ao quadro de presenças.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	<i>“A Converseta”</i>	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, a professora informará a estrutura e conteúdo da sessão do dia.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	<i>“Carrossel de arcos”</i>	- Promover a identificação e resolução de problemas; - Promover a cooperação entre os pares; - Desenvolver a concentração e a atenção.	As crianças dispõem-se em roda em pé e separados uns dos outros. Cada um segura o seu arco na posição vertical e apoiado no chão. A um sinal combinado, os jogadores devem soltar o seu arco e tentar agarrar o do colega da sua direita antes de ele cair ao chão. Joga-se várias vezes, aumentando a distância entre as crianças.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal - Participação da professora na actividade (posicionadas entre as crianças).	- Arcos.	10 Min.
	<i>“Os lenços coloridos”</i>	- Promover a identificação e resolução de problemas; - Promover a coesão e cooperação entre os pares; - Desenvolver a concentração e a atenção.	Formam-se duas equipas com igual número de crianças e cada uma tem um lenço de cor diferente. Os jogadores prendem o lenço às calças pela parte de trás. A um sinal combinado, tentam tirar o maior número possível de lenços aos jogadores da equipa adversária. Quando um jogador apanha um lenço, deve colocá-lo preso às calças, atrás. O jogo termina depois da captura de todos os lenços da equipa adversária.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal - Participação da professora na actividade (uma vez numa equipa e outra vez noutra).	- Lenços de duas cores diferentes.	10 Min.
Relaxação	<i>“Vamos dançar!”</i>	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	As crianças distribuem-se pelo espaço e quando a música começar a tocar deverão dançar com uma determinada parte do corpo indicada pela professora. As crianças só poderão dançar mexendo essa parte do corpo. Depois anuncia-se outra parte do corpo e as crianças devem mexer as duas partes referidas até então e assim sucessivamente até se dançar com o corpo todo.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal	- Música.	5 Min.
Diálogo Final	<i>“Vamos Recapitular”</i>	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.	As crianças deverão lembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	<i>“Como me comportei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido	- Feedback verbal. - Relembra as regras das sessões;	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

nto			às crianças que formem um círculo e que realizem o "grito final", onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente "1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!"	- A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos . .		
-----	--	--	--	---	--	--

Quadro 5 – Planificação da sessão 4

Data: 03/03/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	“Presente!”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde” à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, explicará a estrutura e conteúdo da sessão do dia.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	“A Bola Protectora!”	- Promover a identificação e resolução de problemas; - Promover a cooperação entre os pares; - Desenvolver a concentração e a atenção.	Neste jogo um dos elementos tem a função de “apanhar” os colegas, estando sinalizado com um cachecol. Os restantes devem fugir e quem for “apanhado” passa a “apanhar” (o cachecol é transferido para essa pessoa). Simultaneamente, estará a circular uma bola que serve como protecção, pois quem a tiver em sua posse, não pode ser “apanhado” (a bola tem de estar sempre a circular). No final, o grupo reúne-se para uma pequena reflexão, onde se deverá concluir que a melhor estratégia para o sucesso do jogo é passar a bola para a zona onde está o “apanhador”, recorrendo assim à colaboração de todos.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal - Participação da professora na actividade.	- Bola; - Cachecol.	7 Min.
	“Teatro – Lidar com a pressão do grupo!”	- Promover a assertividade e as estratégias alternativas à agressividade; - Melhorar o processo de adaptação e integração no meio escolar; - Promover a auto-regulação e autonomia. - Manutenção e generalização dos conhecimentos adquiridos para situações práticas do quotidiano;	As crianças representarão a seguinte situação: uma criança diz à outra para fazer algo divertido mas que não é correcto. Posteriormente a criança que realizou a acção é castigada. De seguida as crianças que representaram e que observaram discutem o modo como se reagiu à situação e que outras alternativas havia. No final representam a solução que concordaram ser a mais adequada.	- Instrução verbal; - Feedback Verbal; - Solicitação de verbalização;	--	13 Min.
Relaxação	“Auto-Massagem”	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	As crianças, encontram-se sentadas o mais confortável possível. Posteriormente é pedido a uma das crianças que lance um dado, cujas faces tem representado diversas partes da cara (olhos, sobrancelhas, orelhas etc.). A face que calhar no dado será a que irá ser massajada. Seguidamente será pedido a outra criança que lance o dado. Parte do rosto a ser auto massajada: - Olhos: esfregar suavemente com a ponta dos dedos, pressionar com a palma das mãos, fechar os olhos com força e depois abri-los bem (várias vezes); puxar e soltar as pálpebras com o polegar e o indicador até se ouvir “floc-floc”; - Orelhas: esfregar vigorosamente o lóbulo das orelhas, puxando-os com as mãos várias vezes, massajar o interior dos pavilhões com o indicador ou com o dedo médio, esfregar energicamente os ossos situados atrás das orelhas de baixo para cima e vice-versa com o indicador ou dedo médio;	- Instrução verbal; - Demonstração; - Feedback Verbal - Participação da professora na actividade (posicionadas entre as crianças).	- Dado.	5 min.

			- Sobrancelhas: com o polegar e o indicador, beliscar e esticar as sobrancelhas desde a base até à ponta, pressionar com o polegar as sobrancelhas, desde a raiz do nariz até à ponta das mesmas; - Nariz: fazer pressão com os dedos ao longo de todo o nariz, com a palma da mão apoiar e descolar a ponta do nariz em todos os sentidos; - Bochechas: com as palmas das mãos esfregar vigorosamente de cima para baixo, de baixo para cima e na diagonal; - Boca: com o polegar e o indicador beliscar o lábio superior e girá-lo de um lado para o outro e de seguida fazer o mesmo com o lábio inferior, com a ponta da língua pressionar o interior das bochechas e das gengivas, esticar a língua em direcção ao queixo e depois em direcção ao nariz.			
Diálogo Final	"Vamos Recapitular"	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.	As crianças deverão relembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	"Como me comportei hoje?"	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o "grito final", onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente "1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!"	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 6 – Planificação da sessão 5

Data: 10/03/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	<i>"Presente!"</i>	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: "Olá!" ou "Boa Tarde" à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	<i>"A Converseta"</i>	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, explicará a estrutura e conteúdo da sessão do dia.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	<i>"Andando por aí!"</i>	- Desenvolver a concentração e a atenção; - Promoção de competências de comunicação não verbal; - Promoção da integração do esquema corporal; - Promoção da auto-regulação e autonomia;	É sugerido às crianças que caminhem na sala em todas as direcções e de diferentes formas (aproximadamente 10s cada). Numa primeira parte andarão depressa, devagar, nas pontas dos pés, com os joelhos flectidos, saltitar a pés juntos, saltitar ao pé-coxinho. Seguidamente andarão como se caminhassem na lua, com lama até ao joelho, na areia quente, no gelo, com muito calor, com muito frio e numa estrada com muito vento. Por último andarão como se estivessem felizes, cansados, pensativos, tristes, preocupados e descontraindo.	- Instrução verbal; - Auto-instrução; - Feedback Verbal - Participação da professora na actividade.	--	10 Min.
	<i>"Venham comigo!"</i>	- Promover a assertividade e as estratégias alternativas à agressividade; - Melhorar o processo de adaptação e integração no meio escolar; - Promover a auto-regulação e autonomia. - Promoção de uma relação positiva entre os pares;	Estarão dispostas no ginásio quatro estações com diferentes materiais cada uma: a vermelha – bolas; a amarela – arcos; a azul – colchão e a verde – pinos. Cada criança de cada grupo terá uma cor que será atribuída aleatoriamente (papéis coloridos) e deverá dinamizar a estação correspondente, inventando uma acção com esse material que será imitada pelos colegas.	- Instrução verbal; - Feedback Verbal; - Solicitação de verbalização;	- Colchão; - Bolas; - Arcos; - Pinos; - Papéis coloridos.	10 Min.
Relaxação	<i>"Boneco Articulado!"</i>	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	Cada criança estará de pé, braços e dedos esticados para o "céu". Deverão deixar cair cada parte do corpo nomeada pela professora, uma após a outra.	- Instrução; - Demonstração; - Feedback verbal.	- Colchões.	5 min.
Diálogo Final	<i>"Vamos Recapitular"</i>	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão;	As crianças deverão lembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.

		- Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.				
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	<i>“Como me comportei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 7 – Planificação da sessão 6

Data: 17/03/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	“Presente!”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde” à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, explicará a estrutura e conteúdo da sessão do dia.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	“Qual é o meu par?”	- Promoção de competências de comunicação não verbal; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção da melhoria da concentração e da atenção.	A professora dirá a cada criança uma emoção/sentimento (tristeza, alegria, cansaço, preocupação, agitação, calma), e esta deverá andar pelo ginásio, expressando-a e tentando encontrar o seu par (a emoção/sentimento será igual para duas crianças, pelo menos)	- Instrução verbal; - Feedback Verbal; - Auto-instrução.	--	10 Min.
	“A dança do balão”	- Promoção da integração do esquema corporal; - Estimular o uso de capacidades como a inter-ajuda, a coesão, a partilha e a cooperação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção da identificação e resolução de problemas; - Promoção da auto-regulação e autonomia;	As crianças deverão, a pares, dançar ao som da música segurando um balão com diferentes partes do corpo (palma da mão, barriga, cabeça, costas, rabo, joelho, anca)	- Feedback Verbal - Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução - Participação da professora na actividade (posicionada entre as crianças).	- Balões; - Música	7 Min.
Relaxação	“Pastilha elástica”	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	Cada criança anda pela sala, e simula que está a mascar uma pastilha elástica, que cada vez vai ser maior... Tenta fazer balões que rebentem.	- Instrução; - Demonstração; - Feedback verbal	--	5 Min.
Diálogo Final	“Vamos Recapitular”	- Desenvolver a capacidade de memorização e de	As crianças deverão lembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. -Auto-	--	3 Min.

		sequencializa ção das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.		observação.		
Ritual de Saída Avaliação do Comportam ento	<i>"Como me comport ei hoje?"</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o "grito final", onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente "1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!"	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 8 – Planificação da sessão 7

Data: 14/04/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	“Presente!”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde” à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta.	5 Min.
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, explicará a estrutura e conteúdo da sessão do dia.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	“Super-herói”	- Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção da auto-regulação e autonomia; - Promoção da melhoria da concentração e da atenção; - Promoção de competências sociais: apresentar-se.	Cada criança terá de se transformar num super-herói inventado pela própria e criado a partir da utilização de jornais. De seguida cada criança deverá pensar num modo de cumprimentar as restantes que estão a ver e terá de se apresentar, dizendo o seu nome, fazendo uma breve descrição de si, referindo qualidades (super-poderes). Depois de apresentados, os super-heróis serão divididos em duas equipas e farão uma batalha, para pôr em prática os seus super-poderes. Nesta luta não é permitido o contacto físico entre as crianças.	- Instrução verbal; - Auto-instrução; - Feedback Verbal; - As crianças estarão divididas em dois grupos; - A professora circulará pelos dois grupos para ajudar na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Jornais.	20 Min.
Relaxação	“O descanso do super-herói”	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a auto-regulação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Diminuição do excesso de actividade motora.	Quando a batalha terminar os super-heróis despedem-se uns dos outros de um modo especial. Dispostos em círculo e em pé, com as pernas ligeiramente afastadas, elevam os braços para de seguida os deixar cair, assim como o tronco para à frente, ao mesmo tempo que expressam um grito de super-herói.	- Instrução; - Demonstração (se necessário); - Feedback verbal; - Auto-instrução. - A professora circulará pelos dois grupos para ajudar na ordem da avaliação dos comportamentos.	--	5 min.
Diálogo Final	“Vamos Recapitular”	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas; - Manutenção	As crianças deverão relembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. discutir sobre situações onde é necessário a apresentação e o que é feito ou dito neste momento).	- Condução da resposta; - Feedback verbal; - Auto-observação.	--	3 Min.

		e generalização dos conhecimentos adquiridos para situações práticas do quotidiano.				
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	<i>“Como me comport ei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez. - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Estimular o uso de capacidades como a interajuda, a coesão, a partilha e a cooperação.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 9 – Planificação da sessão 8

Data: 21/04/2009

Local: Polivalente da escola

Duração: 45 minutos

Horário: 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	"Presente!"	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: "Olá!" ou "Boa Tarde" à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta.	5 Min.
Diálogo Inicial	"A Converseta"	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentadas no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, explicará às crianças quanto ao tema da sessão ("Circo").	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	"Meninos e meninas, senhores e senhores..."	- Promoção da Competência Social gestão do tempo; - Promoção da autonomia e auto-regulação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção da identificação e resolução de problemas; - Estimular o uso de capacidades como a inter-ajuda, a coesão, a partilha e a cooperação; - Promoção da melhoria da concentração e da atenção; - Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal.	As crianças serão divididas em três grupos e terão de pensar num número de circo que irão, cada um na sua vez, apresentar. Assim as crianças dispõem de 20 minutos para o fazerem: 10 minutos serão reservados para o pensamento de uma ideia, 5 minutos para poderem testar/treinar o número de circo pensado e 5 minutos para a apresentação do mesmo. A professora anunciará cada número de circo como se tratasse de um espectáculo. Notas de reflexão: Foi difícil ou fácil pensar, treinar e apresentar o número de circo em 20 minutos? Porquê? Conseguiram aproveitar o tempo que tinham para fazer a actividade? Porquê?	- Para orientar temporalmente as crianças, utilizar-se-á uma pista visual que ficará exposta (um círculo de papel dividido em quatro partes, onde cada parte será colorida assim que passar 5 minutos, ficando o círculo totalmente pintado quando tiver passado 20 minutos); - Exposição de uma folha com as etapas a realizar e o tempo que está reservado para cada uma delas; - Instrução verbal; - Auto-instrução; - Feedback Verbal; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	--	20 Min.
Relaxação	"Os palhaços"	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a auto-regulação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares. - Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal; - Diminuição do excesso de actividade motora.	As crianças serão divididas em duas equipas. Cada equipa, na sua vez, terá de fazer (utilizando gestos, a expressão facial, vocalizações) rir os elementos da equipa adversária. Esta terá de permanecer em silêncio, sem rir. Não é permitido o toque entre as duas equipas e ganha a que conseguir fazer rir todos ou o maior número de crianças da equipa adversária.	- Instrução; - Demonstração (se necessário); - Feedback verbal; - Auto-instrução. - Dividir as crianças em três grupos. - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	--	5 Min.
Diálogo Final	"Vamos Recapitular"	- Desenvolver a capacidade de memorização e de	As crianças deverão relembrear as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que	- Condução da resposta; - Feedback verbal; - Auto-observação.	--	3 Min.

		sequencializaç ão das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.	mais gostaram e o que gostaram menos).			
Ritual de Saída Avaliação do Comportam ento	“Como me comport ei hoje?”	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 10 - Planificação da sessão 9

Data: 28/04/2009

Local: Polivalente da escola

Duração: 45 minutos

Horário: 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	"Presente!"	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: "Olá!" ou "Boa Tarde" à professora).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta.	5 Min.
Diálogo Inicial	"A Converseta"	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentadas no chão do ginásio, solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, explicará as crianças quanto ao tema da sessão ("Os animais").	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	"Tantos animais!"	- Promoção da Competência Social lidar com a pressão exercida pelos outros; - Promoção da melhoria da concentração e da atenção; - Promoção da auto-regulação e autonomia; - Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal.	As crianças irão circular pela sala e terão de estar muito atentos às solicitações das estagiárias. Se a professora disser "1" as crianças terão de simular um cão (mímica), o "2" corresponde a um pássaro, o "3" a um peixe, "4" a um elefante, se a professora bater uma palma as crianças têm de fazer o som do gato, "2 palmas" equivale ao som do cavalo e "três" palmas ao som da ovelha. A professora começará por introduzir os números, de seguida as palmas e só depois combinações de um número com o número de palmas. Numa primeira fase a professora dá tempo às crianças para pensarem no que é que está associada cada indicação e depois de um período de habituação começa a exigir uma maior rapidez na demonstração do que solicitou. Notas de reflexão: Com o tempo começaram a sentir mais pressão? O que é que sentiram? Como se sentiram? O que fizeram? Como é que foi o vosso comportamento em relação a essa pressão? (caso a tenham sentido)	- Feedback Verbal; - Instrução verbal; - Auto-instrução - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	--	15 Min.
Relaxação	"Somos um animal descontraído"	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a auto-regulação; - Promoção da integração do esquema corporal; - Diminuição do excesso de actividade motora; - Promoção da melhoria da concentração e da atenção.	As crianças e professora estarão dispostas em círculo e cada criança, na sua vez, tirará um papel de dentro de um saco que corresponde à posição de um animal (gato, cão, rã, caranguejo pato, serpente, borboleta, aranha, urso e gaivota.). A posição dos animais encontra-se descrita no livro A Relaxação Activa na Escola e em Casa, Samy Boski.	- Instrução; - Demonstração; - Feedback verbal; - Participação da professora na actividade; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	-Saco; -Papeis com imagem e respectiva descrição da posição de cada animal.	10 min.
Diálogo Final	"Vamos Recapitular"	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às	As crianças deverão lembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal; -Auto-observação.	--	3 Min.

		actividades realizadas.				
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	<i>“Como me comportei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 11 – Planificação da sessão 10

Data: 05/05/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	“Presente!”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde”).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, informará as crianças quanto ao tema da sessão (“As palavras”).	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	“A palavra-chave!”	- Promover a identificação e resolução de problemas; - Desenvolver a concentração e a atenção.	As crianças deslocam-se pelo ginásio, e sempre que se dá o sinal – apito, a professora diz uma palavra (ex: amarelo, duro, frio...) e as crianças têm de procurar algo relacionado com essa palavra e dirigir-se o mais rápido possível para junto do mesmo. Para complexificar a actividade poderá fazer-se a junção de 2 características (ex: vermelho e fofo). As últimas duas palavras serão “canetas/lápis e folha”, para que esses objectos sejam recolhidos pois vão ser necessários na actividade seguinte.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal.	- Lápis/canetas; - Folhas.	7 Min.
	“O que estás a escrever?”	- Promoção da Competência Social elogiar os outros; - Promoção da autonomia e auto-regulação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal.	Cada criança terá uma folha colada nas costas. As crianças deverão andar pelo ginásio, sendo que cada um delas deverá escrever ou desenhar na folha dos colegas uma qualidade acerca do mesmo. No final discutem-se as qualidades de cada um, e o que cada um acha acerca das qualidades que lhe foram atribuídas.	- Instrução verbal; - Feedback Verbal; - Auto-instrução.	- Lápis/canetas; - Folhas; - Fita-cola.	13 Min.
Relaxação	“Escreve o que ouves!”	- Retorno à calma; - Sentir a descontração; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	As crianças, na posição que se sentirem mais confortáveis, fecham os olhos e tentam estar atentos ao envolvimento sonoro, registando numa folha os sons ouvidos (escrevendo ou desenhando).	- Instrução; - Demonstração; - Feedback verbal.	- Lápis/canetas; - Folhas.	5 Min.
Diálogo Final	“Vamos Recapitular!”	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades	As crianças deverão relembra as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.

		realizadas.				
Ritual de Saída	“Como me comportei hoje?”	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 4ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 12 – Planificação da sessão 11

Data: 12/05/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	“Present e!”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde”).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida, informará as crianças quanto ao tema da sessão (“O Desporto”).	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	“A bola somos nós.”	- Promover a identificação e resolução de problemas; - Desenvolver a concentração e a atenção.	As crianças serão divididas em duas equipas e a professora delimita no ginásio um campo de futebol com duas balizas. A actividade funciona como um jogo de futebol sem bola e as crianças terão de entrar na baliza da equipa adversária, sem serem tocados pelos colegas dessa equipa. Quando uma criança é tocada por um colega da outra equipa, deve manter-se imóvel até que um colega seu lhe toque e o “Salve” para poder continuar a jogar.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal.	- Pinos para delimitar as balizas.	7 Min.
	“Que desporto vamos fazer?”	- Promoção da Competência Social negociar em situações de conflito, mudando as suas ideias para chegar a um acordo; - Promoção da autonomia e auto-regulação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal.	As crianças serão divididas em três grupos e em cada grupo as crianças irão pensar num desporto que queiram fazer, bem como nos materiais necessários (tendo em contas os disponíveis no ginásio). Terão 8 minutos para negociar/discutir qual o desporto a realizar e para preparar o material para o mesmo. No restante tempo de actividade as crianças “jogam” ao desporto escolhido. Notas para reflexão: como escolheram o desporto? Foi fácil ou difícil escolher o desporto?	- Instrução verbal; - Feedback Verbal; - Auto-instrução.	- Materiais diversos – em função das necessidades de cada grupo.	15 Min.
Relaxação	“Vamos mergulhar!”	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	De pé, cada criança faz de conta que está numa piscina e que vai mergulhar: os pés fixos, juntar o interior das mãos e de, de seguida avançar lentamente as mãos e os braços para a frente, descê-las posteriormente em direcção ao chão, fazendo então, com que as costas se curvem, soltando a cabeça. Dobrar ligeiramente as pernas enquanto o tronco continuar a dobrar-se em direcção ao chão.	- Instrução; - Demonstração; - Feedback verbal.	--	3 Min.
Diálogo Final	“Vamos Recapitular”	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar	As crianças deverão relembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.

		verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.				
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	<i>“Como me comportei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!”	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos.	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Quadro 13 – Planificação da sessão 12

Data: 19/05/2009

Local: Polivalente da escola

Duração: 45 minutos

Horário: 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	<i>“Presente!”</i>	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde”).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (desenhar um círculo) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos (tal como na sessão anterior).	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	<i>“A Converseta”</i>	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentados no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. Em seguida informará as crianças quanto ao tema da sessão (“Os Amigos”).	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividades	<i>“Eu por ti e Tu por mim!”</i>	- Promover a identificação e resolução de problemas; - Desenvolver a concentração e a atenção.	As crianças organizadas em grupos de 2 terão de transportar, em conjunto e sem utilizar as mãos, 5 objectos de um lado ao outro do ginásio. Deverão utilizar 5 formas diferentes de transportar os objectos, para que nenhuma se repita.	- Instrução verbal; - Demonstração; - Auto-instrução; - Feedback Verbal.	- Materiais diversos.	7 Min.
	<i>“Uma prenda para um amigo!”</i>	- Promoção da Competência Social: fazer amigos facilmente; - Promoção da autonomia e auto-regulação; - Promoção de uma relação positiva entre os pares; - Promoção de competências de comunicação verbal e não verbal.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentadas no chão do ginásio, deverão criar, com jornal, uma prenda para o oferecer ao colega que se encontra do seu lado direito. No final oferecem o presente ao colega dizendo o significado do mesmo.	- Instrução verbal; - Feedback Verbal; - Auto-instrução.	- Jornais.	15 Min.
Relaxação	<i>“Toma, é para ti!”</i>	- Retorno à calma; - Sentir a descontração muscular; - Promover a integração do esquema corporal; - Promover a auto-regulação.	As crianças formam pares e colocam-se de joelhos no chão, frente a frente. Devem soprar uma pequena bola de algodão de modo a conseguir que esta toque no colega.	- Instrução; - Demonstração; - Feedback verbal.	- Algodão.	3 Min.
Diálogo Final	<i>“Vamos Recapitular”</i>	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.	As crianças deverão relembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.
Ritual de Saída Avaliação do	<i>“Como me comportei hoje?”</i>	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

Comportamento			posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o "grito final", onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente "1,2,3, 3ª feira estamos cá outra vez!"	avaliação dos comportamentos.		
---------------	--	--	---	-------------------------------	--	--

Quadro 14 – Planificação da sessão 13

Data: 26/05/2009 **Local:** Polivalente da escola **Duração:** 45 minutos **Horário:** 13h45 – 14h30

MOMENTO DA SESSÃO	NOME DA ACTIVID.	OBJECTIVOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS	MATERIAL	TEMPO
Ritual de Entrada	“Presente!”	- Aguardar pela sua vez; - Cumprir regras sociais (dizer: “Olá!” ou “Boa Tarde”).	No início da sessão é pedido que cada criança se dirija ao quadro de presenças e que espere ordeiramente pela sua vez de colocar um sinal de presença (e.g. desenhar a 1ª letra do nome) à frente do respectivo nome, na direcção do dia da semana correcto. É pedido às crianças que, depois de colocarem o sinal de presença, se sentem nos arcos.	- Feedback Verbal; - A professora ficará junto ao quadro de presenças para ajudar as crianças a preencherem o quadro.	- Quadro de presenças; - Caneta;	5 Min.
Diálogo Inicial	“A Converseta”	- Recordar o que foi feito na sessão anterior; - Proporcionar a organização mental da sequência de actividades da sessão.	Estando as crianças dispostas em círculo e sentadas no chão do ginásio, a professora solicitará às crianças que relembrem a sessão anterior. De seguida, informará as crianças sobre as actividades a desenvolver na presente sessão.	- Mediação do diálogo do grupo; - Condução da Resposta; - Solicitação de verbalização; - Feedback Verbal.	- Arcos.	5 Min.
Actividade	“Avaliação – Ficha de Avaliação o – Aventura Social”	- Desenvolver a concentração e a atenção; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às sessões.	As crianças deverão responder às perguntas da ficha, que serão colocadas oralmente pela professora.	- Leitura das questões e preenchimento das mesmas pela professora; - Mediação do diálogo.	- Fichas; - Canetas.	15 Min.
	“O que foram para ti às sessões de desenvolvimento das competências sociais?”	- Expressar a sua vivência pessoal relativamente às sessões de desenvolvimento das competências sociais	As crianças deverão usar os diferentes materiais disponíveis para expressar no papel de cenário a sua vivência nas sessões de desenvolvimento das competências sociais.	- Instrução;	- Papel de Cenário; - Materiais diversos (massas, algodão, canetas, lápis, cola	10 Min.
Diálogo Final	“Vamos Recapitular”	- Desenvolver a capacidade de memorização e de sequencialização das actividades realizadas na sessão; - Expressar verbalmente sobre a sua vivência pessoal relativamente às actividades realizadas.	As crianças deverão relembrar as actividades efectuadas na sessão e expressar verbalmente a sua vivência pessoal das actividades desenvolvidas (i.e. se gostaram da sessão, o que mais gostaram e o que gostaram menos).	- Condução da resposta; - Feedback verbal. - Auto-observação.	--	3 Min.
Ritual de Saída Avaliação do Comportamento	“Como me comportei hoje?”	- Aguardar pela sua vez.	No final da sessão é pedido que cada criança se coloque em cima da marca no chão consoante o seu comportamento (tal como na sessão anterior). De seguida, as crianças deverão explicar o porquê de se colocarem nessa posição. Posteriormente é pedido às crianças que formem um círculo e que realizem o “grito final”, onde colocam as mãos no centro, umas em cima das outras, e dizem sincronizadamente “1,2,3, acabamos desta vez.	- Feedback verbal. - Relembrar as regras das sessões; - A professora ajudará na ordem da avaliação dos comportamentos	- Régua dos comportamentos.	7 Min.

2.3. Desenvolvimento da intervenção

Relatório da 1ª Sessão

Depois de sair com os alunos da sala, a professora dirigiu-se com eles para o polivalente. Ainda à entrada do mesmo, a professora explicou que encontrariam no interior diversos arcos no chão, e que deveriam escolher um para se sentarem. Quando se encontravam todos sentados, a professora deu início à conversa inicial. Nesta fase, as crianças mantiveram-se atentas e esperaram pela sua vez de falar. No entanto, quando a professora prosseguiu com a explicação do que seriam as sessões de Desenvolvimento das Competências Sociais, as crianças começaram a brincar com os arcos e a falar entre si. Assim, a professora disse aos alunos que para realizarem os jogos que estavam preparados, teriam de estar com atenção e ouvir o que lhes estavam a dizer, ou de outra forma não haveria tempo para a concretização dos mesmos. Quando os alunos se acalmaram, a professora continuou com a conversa inicial, e explicou o funcionamento do Quadro de Presenças, pedindo de seguida às crianças que formassem uma fila em frente do mesmo. Na formação da fila é de referir que a D passou à frente de um dos colegas que já se encontrava lá e que preencheu mais que o espaço correspondente ao dia da sessão. Os restantes alunos fizeram o solicitado sem qualquer tipo de problema.

A professora prosseguiu com a actividade “O jogo da Teia”, explicando às crianças que este era um jogo de apresentação, e questionando-as acerca dos aspectos que necessitamos de saber acerca de uma pessoa para que a possamos conhecer. As crianças responderam bastante bem ao solicitado, referindo a “idade”, “data de nascimento” e “dia de anos”. A professora ajudou e referiu “o que gostas de brincar” como outro dos aspectos que estes poderiam dizer aquando da sua apresentação. A teia foi-se construindo, sendo que cada criança enrolou o fio do novelo e se apresentou, e quando chegados ao final, a teia desfez-se sem qualquer dificuldade, tendo as crianças referido os nomes dos colegas que lhes haviam passado o novelo.

Na actividade “Eu sou um balão!”, as crianças aderiram bem e quiseram

repetir o jogo mais de uma vez. De referir também que as crianças por iniciativa própria quiseram experimentar inverter papeis, isto é, para além de serem “balões” também quiseram ser a “bomba”.

De seguida, foi pedido às crianças para colocarem os arcos de novo em círculo, pois iriam falar um pouco sobre o que se tinha passado na sessão e a maioria dos alunos perguntou se podiam fazer mais actividades e começaram a sugerir possíveis jogos que gostariam de fazer, ficando então combinado que se na próxima sessão se comportassem bem, poderiam realizar um jogo à escolha. A professora perguntou que jogos tinham feito na presente sessão e as crianças começaram a responder todas ao mesmo tempo, até que a professora optou por perguntar directamente a cada criança. Depois perguntou quais as actividades que gostaram mais e todos referiram um dos jogos, à excepção da R que começou a contar uma história que não foi totalmente compreendida, mas que envolvia o pai e um papagaio, palavras que o B repetiu, com o intuito da professora perceber o que estava a ser dito pelo seu colega. Verificou-se que as crianças encontravam-se menos agitadas nos arcos, quando comparado com o início.

Para terminar, a professora mostrou a régua de comportamento, distinguindo as suas diferentes cores (vermelho – “mau”; amarelo – “mais ou menos” e verde – “bom”), e as duas “carinhas” existentes dentro de cada uma das cores. Foi também referido ainda que esta iria ser utilizada em todas as sessões, referindo também que poderiam estar duas ou mais pessoas na mesma “carinha”, e solicitou às crianças que fizessem uma fila e que cada uma delas, uma de cada vez, se colocasse ao lado da “carinha” que reflectia o seu comportamento (cumprimento das actividades, atenção à instrução da professora, relação com os colegas, etc.) durante a sessão. Depois de todas as crianças se terem colocado ao lado da “carinha”, a professora questionou as crianças quanto ao porquê da sua escolha, tendo estas justificadas as suas opções de forma correcta.

Por fim, e antes de terminar a sessão, distribuíram-se as folhas para o DPC (“desenho para Casa”), dizendo às crianças a sua missão: desenhar algo que as caracterizasse – o seu “símbolo”. Já com as folhas em sua posse, o grupo juntou-se para o grito final – “1, 2, 3, terça-feira estamos cá outra vez!”, ao qual as crianças reagiram muito bem. Deu-se por terminada a sessão.

Relatório da 2ª Sessão

Depois de saírem da sala dirigiram-se para o polivalente. Quando entraram, a professora lembrou às crianças que, tal como tinha sido anunciado na sessão anterior, teriam de marcar a presença no respectivo quadro e para tal teriam de formar uma fila. As crianças respeitaram o solicitado, sendo de referir que, ao invés de escreverem a primeira letra do nome, começaram a pintar a correspondente quadrícula.

Na conversa inicial, foi lembrado as actividades realizadas na sessão anterior, onde as crianças referiram essencialmente os nomes das mesmas. A professora explicou no que iria consistir a sessão (dedicada à importância das regras) e lembrou as crianças quanto ao Desenho para Casa que só dois alunos tinham feito, mas que não tinham trazido para a sessão, mas a professora perguntou o que tinham desenhado. Neste momento da sessão as crianças evidenciaram dificuldades em prestar atenção ao que era dito, mostrando muita agitação motora (essencialmente com os arcos que raramente se encontravam no chão) e verbal (falavam todos ao mesmo tempo sobre possíveis actividades a realizar, questionavam o que iria ser feito), sendo necessários constantes chamadas de atenção.

Seguiu-se a actividade “As regras”, onde a professora explicou que deveriam jogar com a bola, sem terem nenhuma indicação. No decorrer da actividade, as crianças optaram por jogar uma variante do basquete, utilizando também três arcos. Apesar de terem sido as próprias a definir o jogo, tiveram de ser orientadas relativamente às regras do mesmo. A professora aproveitava as “queixas” das crianças para o conseguir, estabelecendo-se que não se deveria magoar os colegas, que se deveria estar com atenção para conseguir retirar a bola dos adversários, etc. Posteriormente, as crianças sentaram-se novamente nos arcos, onde lhes foi explicado que todos os jogos têm um conjunto de regras para funcionar da melhor forma, pelo que as sessões também teriam de as ter.

Prosseguiu-se com a actividade “As regras da sessão”, onde as crianças participaram de forma activa na construção de regras. O C e o D quiseram segurar as canetas (vermelha e verde), com as quais a estagiária escrevia as regras numa folha – a vermelho “O que não podemos fazer!”, e a verde “O que podemos fazer!”. Durante a sugestão de regras por parte das crianças, houve

mesmo oportunidade de observar alguns comportamentos que se manifestavam naquele momento, como por exemplo a necessidade de “por o dedo no ar quando queremos falar”. No final lembraram-se as regras elaboradas em conjunto: “O que podemos fazer!” – “arco no chão”, “quando quero falar ponho o dedo no ar”, e “podemos ajudar os outros”; “O que não podemos fazer!” – “não falar quando as professoras ou os colegas falam”, e “não podemos magoar os outros”.

Na actividade de relaxação “A alga” as crianças encontravam-se muito agitadas, correndo de um lado para o outro sem escutar a música, mesmo quando chamadas à atenção. O facto de o volume da música não ser o desejável poderá ter contribuído para a distração das crianças.

Na conversa final foi pedido às crianças que mencionassem as actividades realizadas e estas fizeram-no correctamente, embora falassem todas ao mesmo tempo, contudo não foi tão frequente quanto na conversa inicial. Posteriormente foi pedido às crianças que pensassem no comportamento que tiveram no decorrer da sessão e que se colocassem ao lado da “carinha” que consideravam corresponder. Depois de as crianças se posicionarem, foram questionadas quanto ao porquê da “carinha” escolhida, tendo em consideração a participação, a relação com os colegas e estagiárias e a atenção prestada. A D estava convicta de que se tinha comportado melhor do que na verdade se verificou, assim como o C. O C encontrava-se na “carinha” mais adequada ao seu comportamento, justificando-se de um modo correcto (identificou os seus comportamentos positivos e menos positivos). Já o E quando questionado acerca do seu comportamento, começou a evidenciar comportamentos regressivos (bater na “Régua do Comportamento”, falar por monossílabos, mudar o tom de voz). Quando foi a vez de o E falar sobre o seu comportamento, as restantes crianças saíram do seu lugar junto à “carinha” e começaram a dispersar-se na sala, tendo a professora de chamar as crianças para o lugar onde se encontravam, pois teriam de dar atenção ao seu colega, uma vez que na vez deles, este também se tinha mostrado disponível. Por fim o grupo realizou a despedida com o grito “1, 2, 3, terça-feira estamos cá outra vez!”

Relatório da 3ª Sessão

À entrada do polivalente, a professora questionou as crianças sobre o que deveriam fazer ao entrarem e estas responderam correctamente que deveriam preencher o quadro de presenças e posteriormente sentar-se nos arcos.

O preenchimento das presenças ocorreu sem problemas, tendo as crianças respeitado o seu lugar na fila. Quando se encontravam todos sentados, deu-se início à conversa inicial, relembrando as actividades da sessão anterior. Inicialmente as crianças diziam actividades de ambas as sessões, mas depois de chamadas à atenção referiram apenas as da 2ª sessão e conseguiram relembrar todas. De seguida, lembrou-se as regras elaboradas pelas crianças na sessão anterior, pedindo a cada uma que colocasse uma imagem junto da respectiva regra. As crianças mostraram-se motivadas e identificaram correctamente as imagens. De referir que se atribuiu a imagem do “dedo no ar” ao E, uma vez que era a mais concreta. A conversa inicial terminou com a nomeação das actividades a realizar na actual sessão.

Na actividade “Carrossel dos arcos”, inicialmente houve algumas dificuldades na concretização da actividade, já que as crianças enviavam os arcos em alturas diferentes e nem todas o faziam. Nas tentativas seguintes a dinâmica melhorou um pouco. O E inicialmente teve dificuldades ao nível da compreensão da instrução, mas depois de se ter apelado à imitação, a criança melhorou a sua prestação. Na reflexão, as crianças referiram que foi difícil receber e enviar em simultâneo, porque davam mais atenção ao facto de enviar, e que foi mais difícil realizarem a actividade quando se encontravam afastados, porque estando juntos podiam passar directamente para as mãos do colega, sem rolar o arco.

A professora prosseguiu com a actividade “Os lenços coloridos”. A divisão das equipas decorreu sem qualquer problema. O jogo resultou muito bem, tendo as crianças participado de forma activa, e demonstrado bastante empenho na tarefa de tirar os lenços aos adversários.

Seguiu-se a actividade “Vamos dançar!”, onde se verificou inicialmente dificuldades em mexer só a parte do corpo referida pelo grupo, pois a tendência era mexer todo o corpo. No final o grupo aproveitou para dançar em conjunto, formando uma roda.

Na actividade “Vamos Recapitular” o grupo reuniu-se e sentou-se (em

roda), cada um, no seu arco para se poder falar um pouco. A professora aproveitou a ideia do aluno B, de passar uma bola pelos colegas, para relembrar as actividades realizadas na sessão. Assim as crianças passaram entre si uma bola e quem a tinha referiu uma das actividades desenvolvidas na sessão. Todas as crianças conseguiram falar de uma actividade, só o aluno E precisou de alguma ajuda, pois, na sua vez, verificou-se que estava a dispersar, abordando outro assunto (e.g. andar de bicicleta) que não estava relacionado com a sessão.

Depois deu-se lugar ao momento “Como me comportei hoje?”, onde o E se colocou na parte da régua referente ao mau comportamento, associando a respectiva carinha ao sentimento de tristeza. A professora foi perguntando se cumpriram ou não determinada regra, mostrando-as a partir das cartolinas preenchidas no momento da conversa inicial e este tentou rasgar as imagens. Por fim, as estagiárias e os colegas acharam que o comportamento do E tinha sido “mais ou menos bom”. O C considerou que o seu comportamento correspondia ao “bom” e justificou que tinha cumprido todas as regras à excepção da que envolvia colocar o arco no chão. Os colegas concordaram com a opção do menino. Já a D achou que o seu comportamento tinha sido “muito bom”, assim como o B. Depois de se falar com ambos a propósito da sua escolha, a D mudou de posição, indo por junto da carinha “bom” (pois a regra de deixar o arco no chão nem sempre foi respeitada) e o B manteve-se no “muito bom”, mesmo quando a professora e os colegas consideraram que o seu comportamento tinha sido “bom”, uma vez que a regra de deixar o arco no chão nem sempre foi cumprida.

Por fim o grupo realizou a despedida com o grito “1, 2, 3, terça-feira estamos cá outra vez!”

Relatório da 4ª Sessão

No início da sessão a professora questionou as crianças sobre o que deveriam fazer ao entrarem e estas responderam correctamente que deveriam preencher o quadro de presenças e posteriormente sentar-se nos arcos.

O preenchimento das presenças ocorreu sem problemas, tendo as crianças respeitado o seu lugar na fila. Quando se encontravam todos

sentados, deu-se início à conversa inicial, lembrando as actividades da sessão anterior. Verificou-se uma maior dificuldade em lembrar as tarefas da sessão anterior, tendo as crianças actividades referido actividades da segunda sessão, e até mesmo da primeira sessão (o B referiu a actividade da teia). Com uma pequena ajuda da professora, as crianças conseguiram lembrar as actividades realizadas. De seguida referiram-se as actividades a realizar na actual sessão.

Na actividade bola protectora”, verificou-se alguma dificuldade por parte do E que apenas centrava a sua atenção no objecto que identificava a criança que estava a apanhar (quem era “apanhador” levava uma argola na mão para ser identificado facilmente), ficando à espera que a criança que apanhava lhe passasse o objecto. A professora falou com a criança explicando-lhe que ele tinha de fugir do colega que tivesse a argola. Após este feedback a criança mudou a sua postura no jogo e realizou o que era proposto. No final o grupo juntou-se para uma pequena conversa sobre o objectivo do jogo e as crianças identificaram de forma correcta a função da bola no jogo, e de que forma esta deveria circular pelo grupo (“devíamos passar a bola a quem estivesse perto do que estava a apanhar”).

A professora tentou introduzir a actividade “Teatro – Como lidar com a pressão do grupo!” referindo que iria contar uma história, mas que precisava da ajuda das crianças e que depois fariam um teatro. Contudo as crianças não apresentaram qualquer disponibilidade, mostrando estarem desatentas e inquietas por mais que a professora as chamasse à atenção. Deste modo a actividade não foi realizada, pois necessitava da atenção das crianças, algo que não se verificou.

Posteriormente realizou-se a actividade “Auto-massagem”. Nesta actividade as crianças disputavam a posse do dado, que depois de lançado (uma criança de cada vez) tinha de ser rapidamente guardado pela professora para que as crianças se concentrassem na tarefa mais facilmente. Relativamente à auto-massagem propriamente dita, as crianças B e C realizaram geralmente o que era sugerido, salientando-se o facto de o C praticar a auto-massagem de forma demasiado brusca. Quando chamada à atenção, a criança procurava adequar esse aspecto. A D geralmente fazia o que era sugerido imediatamente, à excepção da zona da boca, onde ficou

apenas a observar. Quando a zona a massajar foi a das sobrancelhas, a D foi a única a prestar atenção às indicações, pelo que a professora pediu às crianças que realizassem a tarefa da mesma forma que ela. A criança demonstrou-se muito disponível para explicar e demonstrar aos colegas, revelando ter apreciado muito o elogio. Depois de chamada à atenção, realizou a tarefa. O E frequentemente massajava outras zonas da cara, que não a indicada no dado (sobretudo os olhos), e revelou algumas dificuldades em realizar a acção correcta, mesmo após demonstração. No final as crianças foram questionadas quanto à dificuldade da tarefa e às sensações obtidas. No geral as crianças referiram que foi fácil realizar a actividade e que gostaram muito de massajar a zona da boca e a zona das sobrancelhas foi a menos apreciada.

Na actividade “Vamos Recapitular” as crianças referiram as actividades realizadas na sessão quando lhes foi pedido para relembrar o que tinha sido feito. O B lembrou que ainda não tinham realizado o “teatro”, tendo a professora explicado que não o fizeram, uma vez que era necessária concentração para a realização dessa actividade e que as crianças não demonstraram estar preparadas para isso.

De seguida foi o momento “Como me comportei hoje?”, onde a D se colocou no comportamento “muito bom”, justificando adequadamente a sua posição. A professora e o B (que se encontrava na mesma posição) concordaram. Quando Chegou a sua vez de justificar o seu comportamento, o B apenas referiu que se tinha portado muito bem, pelo que a professora teve de recorrer às regras da sessão para facilitar a análise do comportamento, chamando à atenção da criança para o facto de ter saído do arco diversas vezes, de não ter ajudado os outros (na actividade “A bola protectora!” manteve sempre a bola consigo) e ter falado simultaneamente que os colegas e a professora. A professora sugeriu então que o seu comportamento, do seu ponto de vista, era “mais ou menos bom”, no entanto, a criança manteve-se no mesmo lugar. O C colocou-se junto à carinha do “bom comportamento” e quando questionado quanto ao seu comportamento da sessão referiu que tinha estado bem, então a professora foi perguntando se tinha cumprido as regras e a criança referiu que nem sempre esteve atento e sentado no arco, assim como nem sempre foi correcto com os colegas, no entanto participou em todas as actividades e quando questionado respondeu. Assim, a professora disse que o

comportamento do menino, na sua perspectiva, era “mais ou menos bom!” e este mudou de lugar, colocando-se junto à respectiva carinha. Quanto ao E, este colocou-se junto à carinha do comportamento “muito mau”, tendo a professora questionado se este tinha feito tudo mal, ao que ele respondeu “não”, tendo posteriormente alterado a sua posição para junto da carinha “mau”. A professora lembrou-lhe as regras dizendo-lhe que este tinha realizado as actividades e que em sua opinião o seu comportamento na sessão correspondia ao “mais ou menos mau”.

Por fim o grupo (exceptuando o E que se mostrou indeciso e quando incentivado a colocar a sua mão, negou-se a fazê-lo) realizou a despedida com o grito “1, 2, 3, terça-feira estamos cá outra vez!”

Relatório da 5ª Sessão

Antes de entrarem no polivalente a professora perguntou às crianças o que teriam de fazer quando abrisse a porta do mesmo. O C respondeu que tinham de se sentar no arco e a professora perguntou o que tinham de fazer antes disso, então disseram que tinham de fazer uma fila para as presenças e que depois sentavam-se no arco. Posto isto, a professora sugeriu que todos juntos abrissem a porta, sendo que as crianças aderiram. Quando entraram, as crianças dirigiram-se ao quadro de presenças e registaram o seu nome (só a D o fez, o C e o B fizeram um desenho, o E pintou a quadricula referente ao seu nome e respectivo dia). O B começou a saltitar de arco em arco e o E imitou-o, assim como o C e depois a E. Quando chamadas à atenção, as crianças sentaram-se no arco por elas escolhido.

De seguida prosseguiu-se com a “A Converseta!”, onde se questionou as crianças quanto às actividades realizadas na última vez que estiveram juntos. O B lembrou-se da actividade do balão e depois da relaxação que envolvia a música “I like to move it!” cantando o seu refrão. Posto isto, a professora referiu que essas actividades já haviam sido realizadas há mais tempo e mencionou os objectos que tinham sido utilizados na última sessão, fornecendo assim algumas pistas para ajudar as crianças. As pistas fornecidas permitiram recordar as actividades, pois as crianças começaram a falar no que consistia cada jogo. A professora explicou o que iria ser feito na presente sessão e passou logo para a primeira actividade “Andando por aí!”, onde na maioria das

solicitações, apenas a D se mostrou mais atenta e fazia o que era pedido, ao contrário dos meninos que começavam a cantar, dançar, gritar, a “meterem-se uns com os outros”, mesmo quando chamados à atenção. O E estava mais interessado em conseguir retirar uma pastilha que tinha colada no interior do seu bolso das calças e andava sempre a colocar uns objectos pequeninos que tinha na boca. Neste sentido, a criança foi várias vezes chamada à atenção para que estivesse mais atenta, foi explicado que a pastilha já era usada, que não prestava, que teria de pedir outra à sua mãe e ainda que não colocasse os objectos na boca, mas sim que os guardasse no bolso. A professora face à grande distração e dispersão das crianças repetiu várias vezes o modo como tinham de caminhar, aproximando-se de cada criança.

Continuou-se com a actividade “Venham comigo!”, explicando em que consistia e dizendo às crianças que cada uma delas deveria tirar um papelinho para ver qual a cor da estação que iria “comandar”. Para que não houvesse confusões quanto à primeira criança a retirar um dos papéis, a professora optou por seguir a ordem dos nomes apresentada no quadro de presenças, o que pareceu resultar, uma vez que as crianças não tentaram que fosse estabelecida outra ordem. Um por um, as crianças tiraram um papelinho e disseram qual a cor que constava no seu papel. O E ficou com a cor azul – colchão, a D com a cor vermelha – bolas, o C com a cor verde – pinos e o B com a cor amarela – arcos. O B ficou muito triste pois queria ficar com a cor vermelha, mas depois de a professora lhe ter dito que iria brincar com todos os materiais este pareceu ter encarado melhor a situação e participou na actividade. O primeiro a comandar a estação foi o E que propôs “dormir” no colchão. As crianças aderiram, pois deitaram-se e fecharam os olhos. De seguida o C comandou a estação dos pinos, mostrando aos colegas o que teriam de fazer: colocar o braço dentro do pino, que simbolizava uma pistola. As crianças aceitaram a actividade, começando a lutar umas com as outras, como se tivessem espadas. Em seguida o B mostrou aos colegas o que estes deveriam fazer com o seu arco, tendo primeiro sugerido que este deveria rolar pelo chão, depois ser lançado ao ar e apanhado em seguida. Mas depois pensou melhor e decidiu que cada criança teria de “saltar à corda” utilizando o arco, ou seja, deveria colocar-se dentro do arco, agarrando a parte anterior do mesmo com as mãos (junto à barriga) e fazendo-o em seguida passar por cima

da cabeça e à frente do tronco dando um salto de pés juntos para dentro do mesmo, como se de uma corda se tratasse. As crianças aderiram bem, apesar de a D ter inicialmente referido que não conseguia realizar a actividade. A professora exemplificou a tarefa de forma mais lenta e por partes, o que levou a uma melhor compreensão da tarefa pela criança, que em seguida a realizou sem dificuldades. Por último a E demonstrou aos colegas o deveriam fazer com a bola, sendo que cada uma deveria driblar a mesma.

A actividade de relaxação não se realizou devido à falta de tempo.

Depois foi a vez do momento “Como me comportei hoje?”, onde as crianças se colocaram junto à carinha que consideravam corresponder ao seu comportamento. A D ficou junto ao muito bom, assim como o B e o E. O C juntou-se à carinha referente ao bom comportamento. Todos juntos viram cada uma das regras, respondendo se as tinham ou não cumprido, chegando-se à conclusão que a maioria das regras não foi respeitada pelo grupo, traduzindo-se num mau comportamento, à excepção da F que segundo a apreciação da professora se situava no mais ou menos bom, algo que apanhou a menina de surpresa, pois pela sua expressão facial parecia não estar à espera. Contudo a professora referiu que era a sua opinião, sendo que a criança poderia manter a sua e foi precisamente o que fez, permaneceu junto à carinha “muito bom”. Os outros meninos saíram do lugar inicialmente escolhido e dirigiram-se para a carinha que correspondia à avaliação da professora.

Por fim o grupo reuniu-se para o grito “1, 2, 3 terça-feira estamos cá outra vez!”

Relatório da 6ª Sessão

Antes de entrarem no ginásio a professora perguntou às crianças o que teriam de fazer quando abrisse a porta do mesmo, ao que as crianças responderam que tinham de fazer uma fila para as presenças e que depois sentavam-se no arco. Posto isto, a professora sugeriu que todos juntos abrissem a porta, sendo que as crianças aderiram. Quando entraram, os meninos dirigiram-se ao quadro de presenças e registaram o seu nome (só a D o fez, o C e o B fizeram um desenho, o E pintou a quadricula referente ao seu nome e respectivo dia). Depois de todos assinalarem as presenças, o grupo

sentou-se para a fase seguinte, a “A Converseta!”. A professora questionou as crianças quanto às actividades realizadas na última vez que estiveram juntos, tendo todos lembrado as actividades. A professora explicou o que iria ser feito na presente sessão.

Passou-se para a actividade “Qual é o meu par?”, tendo a professora dito ao ouvido de cada criança uma de três emoções/sentimentos escolhidas – alegria, tristeza e cansaço, em seguida cada um deslocou-se pelo espaço, expressando a sua emoção e tentando encontrar o seu par. O C expressou muito bem o seu ar de cansaço e encontrou o seu par quase de imediato, o B conseguiu também transmitir muito bem a sua alegria, tendo demorado um pouco a perceber quem era o seu par, pois estava demasiado concentrado na sua emoção. A D tinha uma expressão normal, não manifestando o seu sentimento/emoção tristeza. Depois de ter sido questionada pela professora acerca da palavra que lhe tinha sido dita ao ouvido, rectificou a sua postura e juntou os punhos cerrados aos olhos, como se estivesse a chorar. O mesmo aconteceu com o E, que ao início não esboçava qualquer tipo de emoção, mas ao ver a D simular a acção chorar, imitou-a.

Prosseguiu-se com a actividade “A dança do balão”, onde se verificou alguma dificuldade em acalmar as crianças depois de terminado o jogo anterior. Estas moviam-se pela sala, empoleiravam-se nos colchões, gritavam, em síntese encontravam-se muito inquietas. Depois de se ter chamado a atenção das crianças várias vezes, de se ter dado a instrução por partes, as crianças acalmaram-se. As crianças juntaram-se duas a duas, ficando o B com a D e o E com o C. Inicialmente, o B queria dançar com o C, mas este não pareceu aderir à proposta e a D com o B, decidindo-se pela junção já referida anteriormente. As crianças investiram na actividade, fazendo os possíveis para não deixar cair o balão. Mostraram reconhecer todas as partes do corpo indicadas e conseguiram pensar, autonomamente ou com a ajuda das estagiárias, em maneiras de dançar com o balão sem o deixar cair. Como exemplo, pode-se referir o facto de não se deslocarem, mexendo outras partes do corpo, como os braços, a fim de diminuir a probabilidade de o balão cair.

Na actividade de relaxação, a professora pediu às crianças que utilizassem a sua imaginação e tirassem da mão uma pastilha elástica imaginária, do sabor que mais gostassem. As crianças aderiram muito bem à

proposta. Destaca-se apenas o E, que apresentou dificuldades ao nível da simbolização. Mesmo quando a professora e os colegas lhe diziam para “fazer de conta”, o E continuava à procura de algo real na mão da professora. No entanto, por imitação dos colegas, conseguiu realizar a actividade, fazendo os movimentos faciais característicos da mastigação e a expiração para fazer os “balões”.

Seguiu-se o momento “Vamos recapitular”, onde para além de se recordar as actividades desenvolvidas ao longo da sessão, se reflectiu sobre as dificuldades e facilidades sentidas nas mesmas. Destacou-se nesta fase a participação do B, que manifestou a sua opinião adequadamente.

Depois foi a vez do momento “Como me comportei hoje?”. Inicialmente foi muito difícil levar as crianças a centrarem-se na tarefa, uma vez que se encontravam dispersas pelo ginásio e a querer brincar com o material em redor (sobretudo os balões utilizados anteriormente). A professora tinha acordado com as crianças que estas levariam os balões consigo se se comportassem de forma adequada, e explicou que com o comportamento manifestado até então isso não seria possível na presente sessão. A professora disse, no entanto, que os levariam na próxima sessão para os entregar se alterassem o comportamento. De seguida as crianças colocaram-se junto à carinha que consideravam corresponder ao seu comportamento. A D ficou junto ao muito bom, assim como o B. O C juntou-se à carinha referente ao comportamento mais ou menos bom e o E ao comportamento mau. Todos juntos, a professora e as crianças viram as regras, respondendo se as tinham ou não cumprido, chegando-se à conclusão que a maioria das regras não foi respeitada pelo grupo, traduzindo-se num comportamento “mais ou menos mau”.

Por fim o grupo reuniu-se para o grito “1, 2, 3 terça-feira estamos cá outra vez!”

Relatório da 7ª Sessão

Antes de entrarem no ginásio a professora perguntou às crianças o que teriam de fazer quando abrisse a porta do mesmo, ao que as crianças responderam que tinham de fazer uma fila para as presenças e que depois sentavam-se no arco. Posto isto, a professora preparou-se para abrir a porta,

tendo o B pedido para a abrir. Assim, a professora disse que as crianças, que se quisessem, podiam ajudá-la, colocando as suas mãos sobre a dela.

Quando entraram, o C, a D e o B formaram uma fila para registar o seu nome, tendo o B desenhado o órgão genital masculino diversas vezes na sua quadricula. Uma vez que a professora tinha dito às crianças que podiam escolher fazer um desenho na sua respectiva quadrícula, optou por não chamar à atenção para este comportamento mesmo quando a criança olhava para a professora de cada vez que fazia um dos desenhos. O E encontrava-se em movimento pela sala, manifestando comportamentos regressivos, como gritar e colocar objectos na boca. Com o apoio físico da professora dirigiu-se para a fila do quadro das presenças. A criança teve dificuldades em reconhecer o seu nome e em identificar a quadrícula do dia. Para além disso, os rabiscos que fez ultrapassaram bastante os limites da respectiva quadricula, mesmo depois de a professora ter chamado a atenção para os mesmos.

Depois de todos assinalarem as presenças, o grupo sentou-se para a fase seguinte, a “A Converseta!”. A professora questionou as crianças quanto às actividades realizadas na última vez que estiveram juntos, tendo o C referido as actividades comuns a todas as sessões, como o preenchimento do quadro das presenças e o grito final. O B, depois de dizer algumas actividades realizadas há mais tempo, referiu a “Dança dos Balões” realizada na sessão anterior. Uma vez que as crianças tiveram algumas dificuldades em enunciar as restantes actividades realizadas na sessão anterior, como era esperado devido à distância temporal da mesma, a professora sugeriu que as descobrissem a partir de algumas pistas. Assim, disse que numa das actividades, tinham de procurar algumas pessoas. Como as crianças não adivinharam de imediato, a estagiária acrescentou que o C a tinha encontrado. A criança lembrou-se logo da actividade e até mesmo do sentimento que lhe tinha sido atribuído e demonstrou aos colegas. De seguida, a professora referiu que na última actividade retiravam da sua mão algo imaginado, e o C lembrou os colegas da actividade da “Pastilha elástica”, tendo o B acrescentado alguns aspectos da mesma que ainda não tinham sido referidos. Antes de continuar com a explicação do que se iria desenvolver na presente sessão, a professora lembrou que tinham combinado com as crianças na sessão anterior que se se comportassem adequadamente desta vez lhes dariam os balões. De

seguida, a professora prosseguiu dizendo o tema da sessão (os super heróis), e explicou às crianças que todas elas deveriam criar o seu próprio super-herói. As crianças mostram-se entusiasmadas, e definiram com a professora os aspectos a ter em conta na sua criação (nome, super-poder e fato). Na construção da sua personagem, destacou-se a criatividade do B na utilização dos jornais, pois foi a criança que mais acessórios fez e que eram diferentes dos colegas. Já o C teve muitas dificuldades em criar algo original, tendo copiado as características do super-herói do B. O E estava bastante motivado, mas precisou de muita orientação. Quanto à D, criou os acessórios para a sua super-heroína sem qualquer dificuldade. É também de referir que, no decorrer da criação dos super-heróis, o E deu um pontapé nos jornais que estavam a ser utilizados pelo B, tendo este respondido com um pontapé na perna do colega. A criança foi questionada quanto à sua atitude, permanecendo calado e cabisbaixo.

Depois a professora disse às crianças que estas teriam então de pensar numa forma de apresentarem aos colegas os super-heróis, dizendo o seu nome, e os seus super-poderes. O B foi o primeiro referindo que o seu super-herói era o Batman e que tinha uma capa e uma espada que deitava fogo, mas logo após a espada deixou de existir e a professora questionou-o acerca da mesma, e de como este conseguiria lançar fogo sem a espada, tendo este referido que o fogo, a água e a luz saiam das mãos. Referiu ainda que tinha bombas. A D foi a seguinte dizendo que era a super-heroína Rita e que tinha o poder da luz, e quando a professora lhe perguntou o que era o poder da luz, esta referiu que este saía da varinha mágica e que o poder da luz matava. Para se proteger referiu ainda que a varinha também servia de protectora. Em seguida o C apresentou o seu super-herói, dizendo que era o Batman. Quando a professora lhe disse que já existia um Batman (B), a criança referiu que o B tinha a capa preta e que ele tinha uma capa vermelha, não se recordando do nome do super-herói. A professora ajudou, perguntando-lhe se ele era o Super-Homem, ao que o C respondeu “Sim, é esse!”. A criança referiu ainda que o Super-Homem voava, e que tinha uma espada e uma capa e que também tinha bombas. Por último, foi a vez do E apresentar o seu super-herói, dizendo que este tinha uma pistola que fazia “pum, pum”, apontando com a pistola e fazendo o gesto de apertar o gatilho, não referindo, no entanto, o nome do

super-herói. Depois de questionado pela estagiária, este não respondeu continuando a descrever a pistola, mas quando a professora lhe perguntou se o nome do super-herói era o seu nome, este respondeu de forma afirmativa.

A professora teve alguma dificuldade em introduzir a actividade “O descanso do super-herói”, pois as crianças queriam continuar com a actividade anterior. Contudo foi possível fazer este exercício duas vezes, com um intervalo entre as duas, onde as crianças dispersaram e retomaram a actividade. A professora continuou com a actividade “Vamos recapitular”, que depois de relembrar em conjunto as actividades e tema da presente sessão, questionou as crianças quanto a situações onde é necessário fazer uma apresentação. Só o C mostrou estar atento ao responder que isso acontecia quando se está perante alguém que não nos conhece e a professora deu o exemplo da entrada para a escola, como complemento do que foi dito pela criança. Posto isto, prosseguiu-se com o momento “Como me comportei hoje?”, onde foi primeiramente lembrado as regras da sessão. As crianças posicionaram-se na régua, colocaram-se na carinha que consideraram corresponder ao seu comportamento na sessão: o B e a D foram para o “muito bom”, o C para o “bom” e o E para o “mais ou menos mau”. A professora e as crianças viram, cada uma na sua vez, se tinham ou não cumprido as regras e justificaram (à excepção do E), chegando-se à conclusão que o E se tinha comportado “mais ou menos mal” (bateu na colega D, na maioria das vezes não esteve atento às actividades e produzia sons ou batia com o jornal no chão quando a professora ou os colegas estavam a falar), que o C e a D se tinham comportado “muito bem” (cumpriram todas as regras, sendo que por vezes não permaneciam com os arcos no chão) e que o B se tinha comportado “mais ou menos bem” (a criança não respeitou uma das regras, que foi bater no colega E e por isso não se considerou o “bom comportamento”, embora seja de salientar o facto de a criança ter estado atenta e ser a que mais participou na sessão). O B manteve-se junto à carinha escolhida por ele, enquanto as outras crianças colocaram-se junto à carinha referida pela professora.

Prosseguiu-se com o grito final, onde foi perguntado às crianças se ainda se lembravam do mesmo e o C disse-o, sendo posteriormente repetido pelo grupo. A seguir foi dado um balão a cada criança, como combinado no início da sessão.

Relatório da 8ª Sessão

Antes de entrarem no ginásio a professora perguntou às crianças o que teriam de fazer quando abrisse a porta do mesmo, ao que as crianças responderam que tinham de fazer uma fila para as presenças e que depois sentavam-se no arco. Posto isto, abriram a porta em conjunto e entraram.

Quando entraram, o C, a D e o B formaram uma fila para registar o seu nome, tendo cada um deles assinalado a sua presença na respectiva quadrícula. O B foi o primeiro tendo depois se deslocado para junto dos arcos dispostos em círculo no chão, tentando saltar de um lado para o outro da roda. Em seguida foi o C que coloriu toda a sua quadrícula, ao mesmo que perguntava se não havia mais canetas, ao que a professora respondeu “não”. Este então sugeriu que houvesse pelo menos duas canetas de cores diferentes para que eles pudessem escolher com qual queriam marcar a sua presença. Depois de todos assinalarem as presenças, o grupo sentou-se para a fase seguinte, a “A Converseta!”, onde a professora questionou as crianças quanto às actividades realizadas na última vez que estiveram juntos. O B referiu que tinham sido os super-heróis. A professora questionou-o sobre o que tinham de fazer ao que o B respondeu que tinham de inventar um super-herói e super-poderes. A D referiu que tinham de fazer fatos e o C disse ainda que tinham de fazer armas, e quando a professora a perguntou de que eram feitos os fatos e as armas, ambos responderam em uníssono “jornais”. De seguida, a professora prosseguiu dizendo o tema da sessão (o circo), tendo as crianças reagido de forma bastante entusiasmante, referindo logo os malabaristas e os palhaços.

Seguiu-se com a actividade “Meninas e meninos, senhoras e senhores...”, onde se referiu que as crianças iriam realizar um “número de circo”, perguntando aos meninos se sabiam dizer algum. Os meninos lembraram-se dos palhaços, acrobatas, do domador de leões, do número que envolve deslizar em lençóis fixos ao tecto. A professora continuou com a explicação da actividade e questionou as crianças quanto ao número que queriam fazer. Os meninos decidiram que faziam o número respectivo ao domador de leões, sugerido pelo B e a seguir o número lembrado pela D (o que envolve os lençóis). Posto isto, a professora perguntou se conseguiam conciliar os dois números num só, se os iam fazer ao mesmo tempo ou um a seguir ao

outro e se todos participavam em tudo ou tinham papéis específicos. O C referiu que faziam os dois, um a seguir ao outro, começando-se com o número dos leões. A professora perguntou às restantes crianças se concordavam com a referida organização e estas disseram que sim. Assim a professora questionou ainda as crianças quanto ao papel de cada uma no número dos leões e o B disse que todos faziam de leões e a professora salientou que assim os leões andavam à solta sem saber o que fazer. Então o C sugeriu que a D fosse a domadora e ele e o B seriam os leões, mas a D não quis. Então o C ofereceu-se para o papel de domador e o B e D faziam de leões, chegando-se a um acordo. Continuando, a professora voltou a orientar as crianças, questionando-as sobre o que iriam fazer e estes começaram a fazer de leões e de domador sem a introdução de nenhum truque, sendo este aspecto chamado à atenção pela professora (deu o exemplo de os leões poderem saltar para o interior de um arco). Então as crianças pensaram em montar uma estrutura para o espectáculo onde os leões pudessem saltar de um lado para o outro, subir e descer segundo as instruções do domador. As crianças com a ajuda da professora colocaram os colchões nas posições solicitadas pelas mesmas. Nesta fase, a referente ao pensamento, cada criança começou a introduzir um novo material, a pensar num novo truque (particularmente o B). A professora ia perguntando se havia uma ordem para os truques, sendo que nesta altura o C tentava marcar a sua posição de domador e solicitava a realização de determinados truques (e.g. “salta deste colchão para este!”). Para além deste aspecto a professora ia dando referências quanto ao tempo, se estava a acabar, se ainda tinham tempo suficiente, se estava próximo do fim, etc. Passados os 10 minutos reservados para a fase de pensamento, a professora lembrou que a próxima fase seria dedicada ao ensaio/treino do que tinham pensado. Nesta fase, a professora deixou as crianças mais à vontade, chamando apenas a atenção do B para o facto de não se poder alterar a estrutura inicialmente pensada, nem de introduzir novos materiais, pois isso era o objectivo da fase anterior. O referido menino repetiu este comportamento algumas vezes, mas sempre que chamado à atenção, respeitava a professora. Quando esta fase terminou, passou-se para a da apresentação do espectáculo, tendo ficado combinado na etapa do “pensamento” que a professora seria a apresentadora do espectáculo e que as restantes seriam o público. Assim se

procedeu e as crianças, mesmo não tendo seguido uma sequência de truques previamente pensada, conseguiram realizar o número sem ocorrer paragens. Terminado o espectáculo, o grupo arrumou os materiais utilizados e reuniu-se em círculo, sentados nos respectivos arcos, para a reflexão do que se tinha passado. As crianças começaram a questionar a professora para o facto de não se ter realizado a ideia proposta pela D. A professora respondeu que só tinham 20 minutos para a actividade e que estes não pensaram no número referido, pois estavam muito envolvidos no que fizeram. A professora sugeriu ainda que podiam ter dispendido 5 minutos para o pensamento de cada um dos números, uma vez que tinham 10 minutos para o fazer. Notou-se que as crianças ficaram um pouco desiludidas, até porque queriam continuar com a actividade ou com outro jogo, mas foi explicado que tal não seria possível devido ao pouco tempo que restava para a sessão terminar. Neste momento foi perguntado às crianças qual a etapa que consideraram mais difícil, cuja resposta foi unânime (a fase dedicada ao pensamento), sendo explicado pelo C que haviam muitas ideias. Também foram questionadas quanto ao facto de terem conseguido fazer tudo o que pretendiam no tempo disponível e estas mais uma vez recordaram o facto de não ter sido possível executar o número pensado pela D.

Uma vez que a actividade anterior demorou mais tempo que o previsto inicialmente, não houve a possibilidade de se realizar o momento de relaxação.

No momento “Como me comportei hoje?”, o grupo reviu em conjunto as regras, chegando-se à conclusão que as regras positivas foram cumpridas por todos e que as negativas não foram realizadas, traduzindo-se num “muito bom comportamento” de todos os alunos.

Relatório da 9ª Sessão

Junto à porta do ginásio, foi perguntado às crianças o que fazer quando se entra neste e estas responderam que se tratava das presenças e que depois se sentavam no arco. Posto isto, deixou-se os meninos abrirem a porta do polivalente para entrarem e cada um registou a sua presença. Entretanto chegou a D que também marcou a sua presença e de seguida, em grupo, realizou-se a “A converseta”. Aqui, a D disse que estava uma higienista na

escola e por isso é que chegou atrasada, referindo, contente, que não tinha cáries. Posto isto, o C continuou este assunto, falando do seu caso e do seu irmão, em que ambos tinham cáries. A professora prosseguiu, questionando as crianças quanto ao que se tinha feito na última sessão e o B referiu acertadamente “o circo!”. A professora perguntou ainda se ainda se lembravam das várias etapas do jogo e o C disse-as. Assim, a professora informou as crianças quanto ao tema da presente sessão, os animais.

A professora continuou com a actividade “Tantos animais!”, mas em vez de dizer às crianças os animais que deveriam imitar quer através de mímica, quer através do som que os mesmos produzem, deixou a escolha dos animais ao critério das crianças. Nesta fase, o C indicou o tigre para o número um. O B perguntou-lhe se era um tigre branco ou preto e o C respondeu que tinha pensado num tigre branco. Assim, e depois de colocar o dedo no ar, o B sugeriu que o número dois podia corresponder ao tigre laranja. A professora chamou à atenção para o facto de serem ambos parecidos, pelo que o número um correspondia ao tigre apenas, e cada criança escolhia a cor do seu. Como alternativa, o B referiu o leão para o número dois. Uma vez que as crianças não disseram mais nenhum animal, a professora gesticulou uma tromba, e o C disse que o número três era um elefante. Para o número quatro, o B sugeriu a águia. Uma vez que a D e o E se encontravam pouco centrados na tarefa, respondendo de forma errada ou mantendo-se em silêncio quando, ao longo da discussão, a professora ia revendo os animais associados aos números já referidos, a professora solicitou directamente às crianças que dessem sugestões, tendo o E realizado o som de um cão para uma palma, a D escolheu uma vaca para duas palmas e, por fim, o B as três palmas para o som de um golfinho. De seguida, a professora pediu um voluntário para rever todos os números e palmas, tendo o C desempenhado esta tarefa, com a ajuda dos colegas (sobretudo do B). Durante a segunda fase da actividade, o C e o B estiveram geralmente concentrados e respondiam às solicitações da professora, mas por vezes distraíam-se com os colchões. Já o E e a D mantiveram-se sempre muito distraídos, realizando a mímica apenas por imitação dos colegas e não por associação. Uma vez que as crianças, no geral, manifestaram muitas dificuldades, a professora não realizou combinações de números e palmas. Na reflexão da actividade, o C referiu que quando se

sentiam pressionados a imitar o animal que não se lembravam, acabavam por imitar os colegas ou escolher outros animais até chegar ao correcto.

Em relação à actividade de relaxação, o C disse que queria ser o primeiro, tendo colocado o dedo no ar. Depois da explicação da actividade, o C retirou então um papel e este continha a posição da aranha. A professora ajudou a criança a demonstrar para os colegas, para que estes imitassem a posição. Em seguida foi a vez do B que tirou a posição do gato, mas referiu que era a posição do tigre. Demonstrou correctamente a posição para os colegas e disse que o tigre tinha de andar, deslocando-se pela sala. Como já não restava muito tempo, a professora deu por terminada a actividade e pediu ao C e ao B que lhe dessem os papéis que tinham tirado. O C não quis dar o seu.

A professora prosseguiu com o momento “Vamos Recapitular!”, perguntando às crianças o que tinha sido feito na presente sessão e estas começaram a falar dos animais, sons e gestos destes.

No momento “Como me comportei hoje?”, as regras foram revistas em conjunto. O C colocou-se junto da carinha do “bom” e a professora concordou, uma vez que apesar de ter participado bastante e de forma adequada, nem sempre manteve o arco no chão quando era altura de conversar e por vezes distraía-se com o colchão. Relativamente à D, depois de ter escolhido o comportamento “muito bom”, a professora referiu que na sua opinião o comportamento mais indiciado era o bom, porque apesar de ter respeitado as regras, esteve muito distraída durante toda a sessão. O E juntou-se à carinha referente ao comportamento “mau” e a professora e colegas concordaram, chamando à atenção para o facto de este ter agredido várias vezes a D (empurrou-a, mordeu-lhe a camisola, etc.). Apesar deste comportamento, como participou um pouco mais que habitualmente, o comportamento não foi considerado “muito mau”, mas “mau” apenas. Quanto ao B, decidiu que o seu comportamento na sessão tinha sido “muito bom”, mas a professora lembrou-o que, tal como o C, nem sempre manteve o arco no chão quando era altura de conversar e por vezes distraía-se com o colchão. Para além disso, por vezes provocava o E, o que levou a professora a sugerir que se comportou “mais ou menos bem”.

Relatório da 10ª Sessão

O C e o B quiseram beber água, assim como o E também. De seguida, dirigiram-se todos juntos para o ginásio, onde a professora questionou as crianças sobre o que deveriam fazer depois de entrarem. As crianças responderam correctamente que teriam de marcar a sua presença e de seguida sentarem-se num arco. Todos juntos abriram a porta e depois as crianças formaram uma fila junto ao quadro de presenças.

No momento “A Converseta” a professora perguntou às crianças se recordavam o que tinham realizado na sessão anterior, tendo o C começado por referir as presenças, a conversa inicial, e o B o comportamento. Uma vez que as crianças estavam com dificuldades em lembrar-se das restantes actividades, a professora referiu que o tema da sessão tinha sido “Os animais”. O C recordou-se imediatamente da actividade “Tantos animais”. A professora perguntou em que é que esta consistia, tendo o C explicado a mesma correctamente. Foi também o C que se recordou da actividade de relaxação, demonstrando uma das posições realizadas na mesma. Deste modo, a professora prosseguiu, dizendo às crianças que o tema da presente sessão era “As palavras”. Os meninos (sobretudo o C e D) disseram que não gostavam do tema, tendo o C referido que as palavras eram uma “grande seca”. A professora chamou a atenção para o facto de estar a utilizar as palavras para lhe dizer isso, pelo que muitas vezes utilizamos as palavras sem dar conta, mesmo naquilo que mais gostamos de fazer. A professora disse ainda que as crianças tinham o direito de não gostar das actividades mas, para gostar ou não, teriam de as conhecer primeiro. As crianças consentiram e depois de ouvirem a descrição da actividade “A palavra-chave” ficaram entusiasmadas. O C pediu à professora que deixasse os arcos no chão, em vez de os arrumar como habitualmente, uma vez que poderiam fazer falta à actividade. A professora permitiu e deu início à mesma. À excepção do E, todas as crianças conseguiram responder às solicitações da professora, que se iam complexificando. Inicialmente eram apenas cores, depois introduziram-se texturas e materiais, combinaram-se diferentes características, e sugeriu-se que tocassem com determinadas partes do corpo em características específicas (e.g. pé no branco e mão na madeira). As crianças revelaram dificuldades ao nível do conceito “rugoso”, mas depois de a professora lhes

dizer que era o contrário de liso, o C tocou nas grades do armário do material, a D na parede, e o C num objecto com essa característica. Relativamente ao E, manifestou grandes dificuldades em compreender, e consequentemente, em concentrar-se na actividade. No entanto, salienta-se a atitude do C que procurou ajudá-lo, dando exemplos de locais onde este poderia tocar, de acordo com as características sugeridas pela professora. No final da actividade, o C perguntou se podia dizer uma característica aos colegas, e a professora consentiu. De seguida foi o B a propor o mesmo, e a professora sugeriu-lhe que dissesse aos colegas para irem tocar numa folha e num lápis de cera, de forma a dar continuidade à actividade seguinte. A criança colaborou, e a professora prosseguiu com a actividade “O que estás a escrever?!”, onde as crianças se dispuseram em círculo, sentados no arco. Cada criança tinha à sua disposição uma folha branca e lápis de cera. A D perguntou se era para desenhar e a professora referiu que era para desenhar ou escrever, assim, cada criança começou a fazê-lo livremente. Então a professora informou as crianças quanto ao que era pretendido fazer: desenhar ou escrever coisas boas sobre cada um deles, algo que gostassem naquele colega. O B mostrou-se relutante, uma vez que era necessário passar a sua folha aos colegas e a criança pretendia continuar a fazer o seu desenho. Este menino também não queria ceder a sua folha ao colega E, com receio que este riscasse o seu desenho, mesmo quando a professora referiu que o E podia desenhar no verso da folha, que estava em branco. Perante o comportamento do B, o C deu a sua folha ao E, para que este pudesse fazer um desenho sobre algo que gostasse no mesmo. Tal como o B referiu, o E riscou a folha do C e fez rabiscos, como se quisesse escrever algo relativamente ao colega, sendo questionado pela professora quanto a isso. Este menino começou a falar e embora se entendesse as suas palavras, o seu discurso não era coerente, misturando diversos temas sem ligação. O B desenhou uma figura humana na folha do E, parecendo ser o próprio E. Quando questionado quanto ao elogio que estava a dar ao seu colega E, o B disse que este não tinha nada de bom, que não gostava dele. Neste sentido, a professora disse que todas as pessoas têm coisas boas e más, mas que na actividade o que se pretendia era falar das coisas boas, contudo a criança manteve a sua posição. Deste modo, a professora acrescentou que se calhar a criança não estava a dar a devida

atenção ao seu colega e este continuou a frisar que ele não tinha nada de positivo. A professora também continuou a realçar o facto de este dever dar mais oportunidades ao seu colega para o conhecer melhor e assim identificar características positivas. A professora perguntou ainda se gostava de alguma característica física do colega, como os olhos e este referiu que eram feios. A seguir, a professora indicou características materiais, como a camisola que o E tinha vestido ou outra peça de roupa e o B voltou a dizer que eram feios. Por fim, a professora tentou levar o B a colocar-se na posição do seu colega, se alguém dissesse o mesmo acerca de si, mas a criança pareceu não se importar, encolhendo os ombros. Durante esta conversa, o C referiu que gostava das palhaçadas do E e quando questionado quanto a outras características, a criança manteve a sua opinião, acrescentando que isso é divertido. Nesta actividade todas as crianças recorreram ao desenho e a D também escreveu. Na reflexão da actividade, a maioria das crianças respondeu afirmativamente à pergunta da professora quanto ao facto de terem pensado nas características de cada colega, apenas o B disse que tinha feito igual para todos. A professora não explorou mais o tema elogio, uma vez que faltava pouco tempo para terminar a sessão. Assim, passou-se para o momento “Vamos Recapitular”, onde a D e C se destacaram quanto à atenção prestada e resposta às questões. O B também indicou a realização da actividade “O que estás a escrever?!” quando pedido a sua atenção, uma vez que se encontrava a brincar com o seu arco. Aqui foi explicado à criança que dizer coisas boas pode ser designado de elogiar.

Como o tempo estava a escassear não foi possível realizar a actividade de relaxação, tendo-se passado para a actividade “Como me comportei hoje?”, onde apenas a D se dirigiu para a régua do comportamento, colocando-se junto ao “mais ou menos bom”, enquanto as restantes crianças se encontravam dispersas (em cima dos colchões ou escondidos atrás destes, a correr pelo ginásio, etc.). Depois de chamadas à atenção quanto ao comportamento, o C foi para junto da carinha referente ao “muito bom”. O E e o B continuavam dispersos, falando-se com as crianças, até que foi necessário levar o B até à régua do comportamento, que se posicionou no “bom”. O mesmo se tentou com o E, mas este não conseguiu permanecer muito tempo junto à régua, começando a repetir o seguinte comportamento: abrir a porta do ginásio e

fechar com força, seguido de uma corrida que terminava no chão. Os seus colegas avaliaram o seu comportamento como “mau”, porque apesar de não responder às solicitações da professora e não estar com o arco no chão nos momentos adequados, nesta sessão não bateu em nenhum colega, e assim não merecia a carinha do comportamento “muito mau”, tendo a professora concordado. Entretanto a professora continuou a avaliação do comportamento dos três meninos já posicionados, constatando-se que: o C teve um muito bom comportamento, pois como ele próprio referiu cumpriu todas as regras; a D teve um bom comportamento, verificando-se que houve algumas regras que não foram respeitadas, como a de colocar o arco no chão e falar na vez dos colegas; o B obteve um comportamento mais ou menos mau, porque não respeitou determinadas regras como estar com o arco no chão, magoou os colegas, nomeadamente o E (mostrou-se relutante em dizer algo de positivo sobre este colega), mostrou-se desatento e no momento da avaliação do comportamento fugiu da professora.

Relatório da 11ª Sessão

Depois todos se juntaram à porta do polivalente, o B perguntou à professora se tinha as chaves do polivalente e esta mostrou as mãos (que não tinham nada) para indicar que não possuía. Assim a criança disse e mostrou de seguida que se desse um pontapé na porta, esta abria, tendo a professora alertado o menino para as consequências desse comportamento (se estragar o material, neste caso a porta, numa próxima vez o polivalente não poderá ser utilizado). Aqui o C interveio referindo que é possível abrir a porta com um pontapé, se esta não estiver trancada e a professora lembrou que essa maneira não é a mais adequada quando se tem chave, não se correndo o risco de danificar a porta. Posto isto, a professora mostrou a chave às crianças, tendo o B e o C colocado em conjunto na fechadura e o E ajudado a rodá-la. Ainda fora do polivalente, a professora explicou às crianças que contrariamente ao que é feito nas sessões, primeiro sentavam-se no arco enquanto esperavam pela arrumação do material necessário para o registo das presenças. O C e a D quiseram ajudar a professora a organizar o material, enquanto o E gritava, mesmo quando chamado à atenção pela professora. Depois de cada criança

realizar a sua presença, verificou-se alguma confusão na escolha do arco para sentar, originada pelo B que queria ficar com um arco vermelho, cor que já tinha sido seleccionada pelo C e pela D. Deste modo, foi explicado à criança que teria de optar por outra cor e esta respondeu que queria o arco da cor vermelha por ser a sua preferida. Assim, a professora perguntou ao menino de que outras cores gostava e que nesta sessão ficava com o arco dessa respectiva cor. A criança mostrou-se relutante, afastando-se do grupo, indo para cima do plinto. A professora chamou o respectivo menino, mas este insistia em permanecer aí. Este comportamento foi posteriormente imitado pelo E. Depois de se conseguir convencer estas duas crianças a voltar para os seus arcos, uma vez que as actividades não começariam enquanto não estivessem nos mesmos, a professora deu início “A converseta!”, onde perguntou às crianças o que tinha sido feito na sessão anterior. O C colocou o dedo no ar e a professora elogiou o gesto, contudo o menino não se recordava do que tinha sido feito. De seguida foi a vez de a D pôr o dedo no ar, referindo a actividade das “estátuas” e mostrando uma delas. A menina referia-se ao jogo “Somos um animal descontraído”. O C lembrou-se que as “estátuas” faladas pela colega referiam-se a posições de animais e a professora relembrou que esta actividade já tinha sido feita há mais tempo. Assim, a professora indicou o tema da sessão anterior, as palavras, tendo o C e a D dito o nome de um dos jogos (“A palavra-chave”). O C também explicou a referida actividade. Posteriormente as crianças recordaram a actividade “O que estás a escrever?!”, onde, através de pistas verbais dadas pela professora, disseram o seu objectivo (elogiar os outros). É de salientar que os meninos D e C participaram activamente neste momento, enquanto o B saía do seu arco, assim como o E que o imitava, sendo várias vezes chamados à atenção, interrompendo-se o raciocínio e conversação de quem estava a participar. A professora informou ainda as crianças quanto ao tema da presente sessão, o desporto.

Passou-se então para a actividade “Que desporto vamos fazer?”, onde a professora referiu que as crianças teriam de escolher em conjunto, um jogo/desporto para fazer. O C disse prontamente que queria jogar futebol, e o B referiu que queria fazer ginástica. A D não indicou nenhuma actividade que gostasse de fazer e os meninos C e B pareciam pressionar a menina na escolha de uma das suas actividades. Neste sentido, a professora lembrou a D

que podia escolher a actividade que mais gostasse. A menina preferiu o jogo sugerido pelo B, que queria fazer ginástica. As restantes crianças também consentiram e todos juntos começaram a organizar o material necessário para a realização da actividade proposta pelo B. O B começou a montar um percurso com os colchões e as diferentes partes do plinto, enquanto o C foi buscar uns materiais que serviam para fazer um túnel. A D estava constantemente a mudar o material que o C tinha colocado, e o E encontrava-se já a saltar na parte do percurso que o B havia montado. A professora disse então às crianças que o tempo de montar estava quase a acabar senão depois não tinham tempo de brincar. As crianças colocaram-se então em fila para iniciar o percurso. Cada um realizou o mesmo três vezes, sendo que o C e o B fizeram quatro vezes pois eram mais rápidos que o E e a D. Depois de terminados três percursos foi dito às crianças que tinham de arrumar o material, e todos juntos o arrumaram e juntaram-se novamente no centro do ginásio.

A actividade de relaxação não se realizou, uma vez que não havia tempo disponível. Assim, deu-se continuidade à sessão com o momento “Como me comportei hoje?”, onde as crianças se colocaram junto à carinha que consideravam corresponder ao seu comportamento e lembraram as regras à excepção do E e do B que se encontravam a brincar com os colchões. Depois de chamados à atenção as crianças reuniram-se ao restante grupo e todos juntos indicaram quais as regras que tinham sido ou não cumpridas e a professora referiram que podiam reposicionar-se se assim o entendessem.

O C colocou-se junto à carinha do comportamento muito bom, tendo os colegas e professora concordado. Quanto à D, avaliou o seu comportamento como sendo muito bom, mas a professora e o C sugeriram que seria mais ou menos bom, pois a criança nem sempre esteve com o arco no chão e encontrava-se muitas vezes distraída. O B colocou-se no “bom” comportamento, e a professora perguntou-lhe se depois de ouvir a posição dos colegas concordava que tinha tido um comportamento melhor que o da D. A criança disse que sim, e a professora perguntou aos colegas se concordavam, tendo a D e o C dito que não, justificando adequadamente (a criança não manteve o arco no chão e devido à sua relutância em se juntar ao grupo depois da actividade “Que desporto escolhemos?” não houve tempo para que ele e os

colegas realizassem outras actividades) tendo a professora concordado que a carinha que melhor traduzia o comportamento da criança durante a sessão era a do “mais ou menos mau”. O E saía frequentemente da régua dos comportamentos, mas sempre que voltava colocava-se no comportamento “mais ou menos mau”. Segundo a opinião da professora, complementada pelas observações do C, o comportamento da criança ao longo da sessão foi “mau”.

Por fim o grupo reuniu-se para o grito final, tendo o C lembrado correctamente que era “1, 2, 3 terça-feira estamos cá outra vez!”.

Relatório da 12ª Sessão

Quando se encontravam todos no devido lugar, a professora deu início à “Converseta”, perguntando às crianças o que tinham realizado na sessão anterior, tendo o C referido o futebol, acrescentando que só tinham tido tempo para fazer o treino. A professora perguntou-lhe porque é que só tinham realizado os treinos, tendo a criança lembrado que tinha sido devido comportamento das crianças e à reduzida concentração na tarefa. De seguida a professora disse que o tema da presente sessão era “Os Amigos” e deu início à explicação da primeira actividade, pedindo às crianças que formassem pares. Como a D e o B não queriam formar um par, a professora sugeriu que um dos outros pares se separasse e ficasse um dos elementos com cada uma das meninas. Ninguém aceitou a proposta, estando a maioria das crianças dispersas no ginásio, sem ouvir as indicações da professora. Assim, e uma vez que já não restava muito tempo para o final da sessão, a professora optou por prosseguir com a actividade seguinte, por trabalhar o objectivo principal da sessão. Deste modo, as crianças sentaram-se novamente nos arcos, e a professora explicou a actividade seguinte, distribuindo jornais pelas crianças. O C escolheu fazer um “quantos queres” e o B decidiu imitá-lo, mas não sabia como fazer sozinho. A professora disse-lhe que podia pensar noutras alternativas, mas esta continuou a dizer que não sabia fazer. A professora sugeriu-lhe então que procurasse imagens de um presente em vez de o construir, mas a criança insistiu que queria realizar o “quantos queres”. Assim, a professora ajudou-o nesta tarefa. O E ouviu a sugestão de procurar imagens, e como estava a ter dificuldades na construção do seu presente, optou por esta

alternativa e encontrou uma imagem de uma Playstation. A D queria também fazer um “quantos queres” e a professora sugeriu-lhe que se juntasse ao B para que este lhe explicasse como fazer. Uma vez que a ajuda do B não estava a ser eficaz. A professora não se apercebeu de que o tempo tinha passado e não teriam tempo para continuar a sessão.

Relatório da 13ª Sessão

Nesta sessão não foi possível utilizar o polivalente por estar a ser utilizado noutra actividade. Assim, a professora utilizou as mesas que se encontravam no pátio para a realização da sessão.

Junto de uma das mesas, a professora perguntou às crianças o que se fazia primeiro nas sessões e o C referiu correctamente que era as presenças. Assim, cada criança registou a sua. De seguida a professora, depois de chamar as crianças à atenção (nomeadamente o B, o E e o C) para o facto de se sentarem numa das cadeiras, pois caso contrário a sessão não começaria, perguntou às crianças o que foi feito na sessão anterior. Neste momento, o E encontrava-se a atirar pedras para o relvado ou a chutá-las, tendo sido necessário conduzi-lo fisicamente para junto do grupo. Uma vez, que as crianças não se lembravam, a professora deu uma pista, referiu que era um tema “mágico” e a D recordou o nome de uma das actividades dinamizadas, “o espelho mágico”. Aqui, o C disse que devia ser ele a dizer o que a sua colega referiu, uma vez que, ao contrário da D, tinha colocado o dedo no ar para falar, algo que passou despercebido, pois o menino encontrava-se a olhar para outra direcção, parecendo não estar atento. Deste modo, a professora, pediu ao menino para explicar o procedimento da actividade indicada, olhando para os colegas. O C disse que os espelhos eram de várias cores e que tinham de escrever as coisas que os amigos achavam deles, tendo a professora reformulado que tinham de escrever características positivas deles próprios. Este menino referiu ainda as presenças e depois de a professora fornecer outra pista (o facto de se ter realizado algo para se adquirir os espelhos), falou das quatro tarefas (“futebol, corda, colchão e arcos”) inseridas na actividade “Em busca do espelho mágico”. O menino E seguidamente repetiu o que o C disse. Posteriormente a professora informou as crianças quanto ao conteúdo da

presente sessão, verificando que o B e a D estavam a conversar. Neste sentido, a professora perguntou à D o que tinha acabado de dizer, ficando a criança sem resposta. O C prontificou-se a repetir as informações da professora para a D, fazendo-o correctamente. A professora apenas disse no que é que consistia a actividade “Avaliação – Ficha de Avaliação Aventura Social” e referiu que a actividade que se seguia era uma surpresa. Seguidamente, a professora circulou pelas mesas explicando o preenchimento da Ficha de Avaliação – Aventura Social. Durante esta actividade o menino E não realizou a Ficha, uma vez que estava disperso, mesmo quando chamado à atenção pela professora. Para não comprometer a atenção e participação do C, a professora optou por deixar o E mais à vontade, estabelecendo-se limites, nomeadamente o facto de não permitir que a criança estivesse em cima das mesas ou atirasse pedras e se magoasse. A professora inicialmente fazia as questões para ambas as crianças, mas só o C respondia, tendo a professora perguntado directamente ao E, contudo este não pareceu dar uma resposta com convicção, mas de modo aleatório, saindo da mesa.

Quanto à D, mostrou-se algo desatenta durante o preenchimento da Ficha de Avaliação Aventura Social, pelo que a professora teve de orientar frequentemente a atenção da criança para a tarefa. A D não teve muitas dúvidas relativamente ao preenchimento, à excepção da questão sobre os conhecimentos em culinária. A D referiu que era “menos” porque não sabia cozinhar, tendo a professora explicado novamente que a questão não era se a criança sabia cozinhar ou não, mas se as sessões na escola influenciaram esse aspecto. Assim, a D referiu que não, encontrando-se “igual”. Outra pergunta que necessitou maior intervenção da professora foi a última, em que a criança respondeu que não convencia uma amiga (referindo o nome próprio) porque ela teria de pedir aos pais que a inscrevessem. Deste modo, a professora perguntou à criança o que diria à amiga para convencer os pais, tendo a criança enunciado algumas actividades realizadas.

A professora deslocou-se para uma das outras mesas com o B, para que pudessem preencher a ficha, tendo o B apanhado três paus pequenos que estavam no chão e levado para cima da mesa. A professora disse-lhe para deitar o pau fora e para guardar o boneco que tinha tirado do bolso. A criança pediu se podia ficar só com um, prometendo estar atento às perguntas. A

professora leu cada uma das perguntas e o B ia respondendo enquanto brincava com um boneco que tinha no bolso, embora a criança estivesse a brincar, mostrou-se bastante atenta às questões, respondendo prontamente ao que era solicitado. Em termos de compreensão das perguntas não se verificou nenhuma dificuldade.

Seguiu-se a actividade “O que foram as sessões para ti?”. Nesta actividade, o E queria ficar com a cartolina só para ele, empurrando a D que se encontrava ao seu lado. A professora explicou à criança que a cartolina era do grupo e que havia espaço para todos desenharem. O E começou então a recortar jornais e a colá-los sem uma lógica aparente. A D desenhou flores, pelo que a professora perguntou qual a relação do seu desenho com as sessões, mas a criança não soube explicar. Quanto ao C expressou com diferentes materiais a actividade que mais tinha gostado de realizar, ou seja, contornar a bola com os pinos na sessão com o tema “Espelho mágico”. O B referiu ter gostado bastante da sessão dos super-heróis, colando pedaços de jornal na cartolina para o exemplificar, mas depois começou a imitar pormenores do desenho do C, sem conseguir justificar a sua relação com a ideia inicial.

2.4. Avaliação da Intervenção

Através de uma metodologia de grupo e da mediatização corporal, propôs-se intervir não só ao nível das relações interpessoais da criança, das suas atitudes e da auto-regulação do seu comportamento, bem como na melhoria da atenção/concentração, memória, linguagem e organização psicomotora.

Os objectivos específicos desta intervenção foram os seguintes: promoção de competências de comunicação verbal e não verbal; promoção da identificação e resolução de problemas; promoção da assertividade e estratégias alternativas à agressividade; promoção de uma relação positiva entre os pares; estimular o uso de capacidades como a inter-ajuda, a coesão, a partilha e a cooperação; melhorar o processo de adaptação e integração no meio escolar; manutenção e generalização dos

conhecimentos adquiridos para situações práticas do quotidiano; promoção da integração do esquema corporal; promoção da auto-regulação e autonomia; diminuição do excesso de actividade motora; e promoção da melhoria da concentração e da atenção.

2.5. Avaliação Contínua

A avaliação contínua, realizada em todas as sessões, pretendia avaliar o comportamento das crianças em diversos aspectos (participação, comportamento interpessoal em relação ao grupo, comportamento interpessoal em relação aos técnicos, reacção ao insucesso, concentração nas tarefas e pontualidade) a partir da Grelha de Avaliação Diária (Matos, Simões, e Carvalhosa, 2000, adaptado por Fernandes, B. 2009), preenchida pela professora.

A Grelha de Avaliação Diária é um instrumento, preenchido pelo técnico, que avalia o comportamento da criança em cada sessão de intervenção, a partir de 6 itens: participação, comportamento interpessoal em relação ao grupo, comportamento interpessoal em relação aos técnicos, reacção ao insucesso, concentração nas tarefas e pontualidade. Para cada item existem 5 opções de resposta que são cotadas de 1 a 5 e que correspondem à qualidade do comportamento do avaliado, sendo que o 1 equivale a “muito fraco”, 2 a “fraco”, 3 a “razoável”, 4 a “bom” e 5 a “muito bom”.

De seguida, apresentam-se os resultados médios obtidos pelos alunos ao longo das sessões.

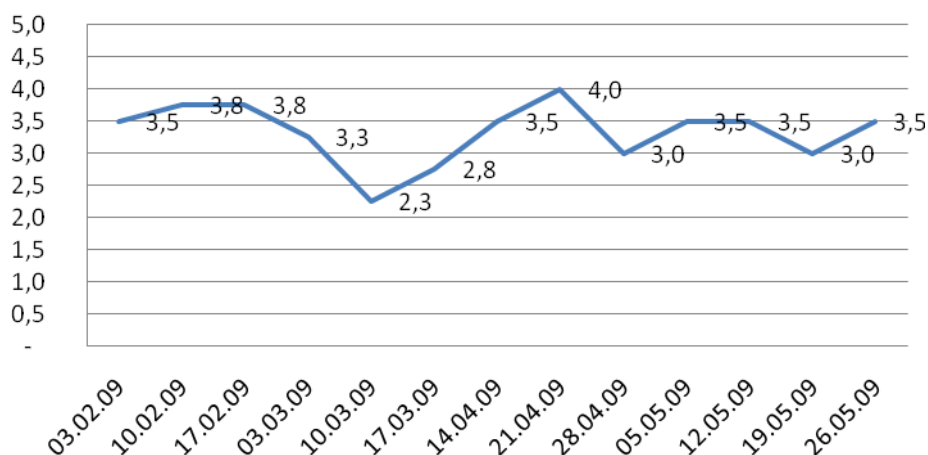


Gráfico 2- Participação

Quanto à participação das crianças pode dizer-se que revelaram uma maior participação nas sessões que constituíram uma novidade para estas, nomeadamente nas primeiras três sessões e na relativa ao dia 21 de Abril de 2009, que corresponde à introdução das sessões temáticas. Nas restantes sessões os valores flutuam entre 2 e 3, i.e., entre uma fraca e razoável participação. Contudo, em termos gerais, pode dizer-se que a participação foi razoável.

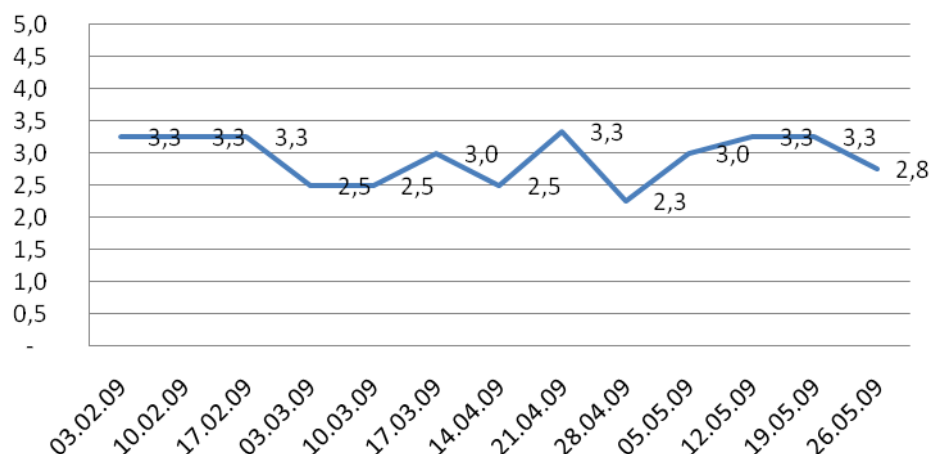


Gráfico 3 - Comportamento Interpessoal em relação ao grupo.

No factor Comportamento Interpessoal – Grupo verifica-se que ao longo da intervenção há flutuações entre os valores 2 e 3, i.e., entre uma fraca e razoável interacção com o grupo. Estes resultados vêm confirmar o observado informalmente nas sessões, ou seja, este grupo não se mostrava muito coeso. As crianças demonstravam pouca interacção entre si e pouco se ajudavam.

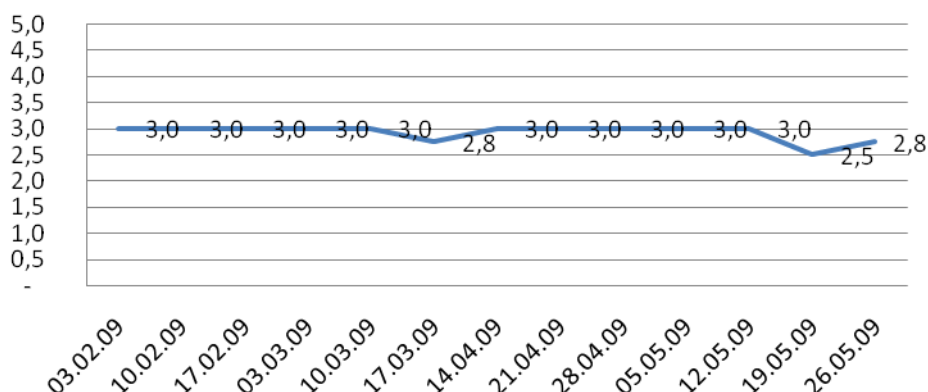


Gráfico 4 - Comportamento Interpessoal em relação à professora

O gráfico referente ao Comportamento Interpessoal – professora revela-se constante, apresentando valores iguais ou próximos de 3, as crianças, ao longo da intervenção, apresentaram uma razoável interacção com a professora.

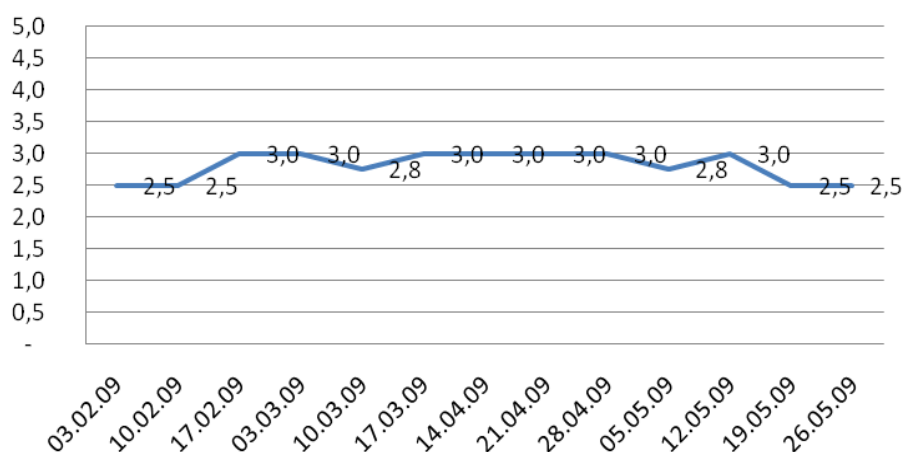


Gráfico 5 - Reacção ao insucesso

Também o gráfico relativo ao factor Reacção ao Insucesso apresenta, ao longo da intervenção, valores constantes, i.e., iguais a 3 ou próximos deste, significando que as crianças demonstraram estar razoáveis neste âmbito.

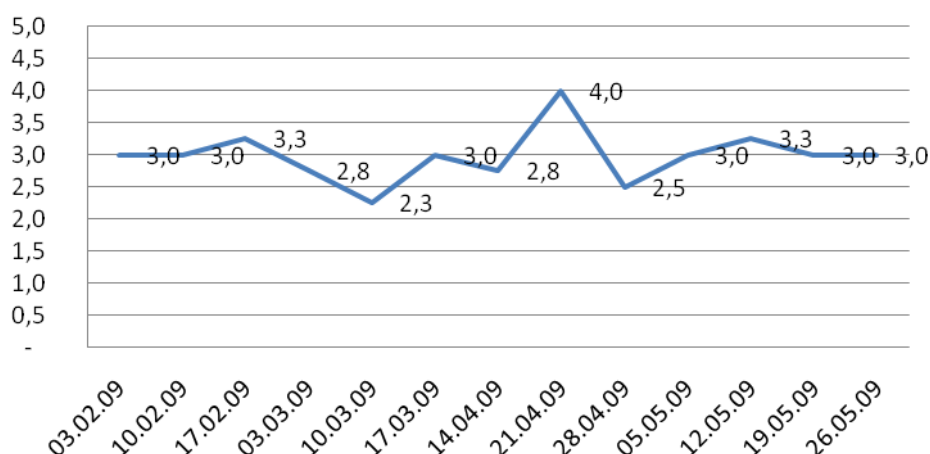


Gráfico 6- concentração nas tarefas

O gráfico que traduz a evolução do factor concentração nas Tarefas é semelhante ao referente à Participação, podendo assim estabelecer-se uma relação entre ambos. De encontro ao observado no gráfico relativo à

participação, a novidade das sessões supracitadas resultaram numa maior atenção e disponibilidade das crianças para a acção, para a realização das actividades propostas. Em termos gerais, as crianças mostraram ter uma razoável concentração nas tarefas.

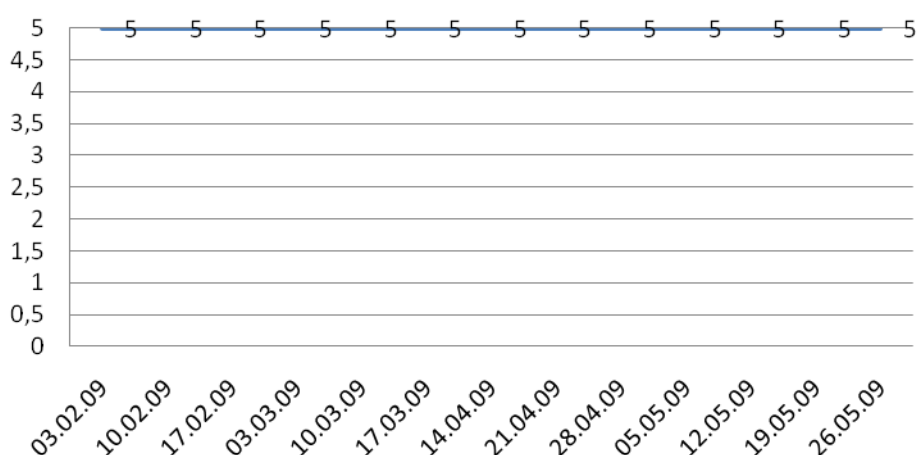


Gráfico 7- Pontualidade

O factor Pontualidade é constante ao longo da intervenção, obtendo-se em todas as sessões uma muito boa pontualidade.

2.6. Avaliação Comparativa (Inicial/Final)

A avaliação final foi realizada com o mesmo instrumento (i.e. Escala de Observação dos Comportamentos em Contexto Escolar, Hannell, G., 2006, tradução e adaptação de Dinis, Mateus & Simões, 2007, Gresham & Elliott, 1990 adaptado por Fernandes, B. 2009), servindo como forma de análise comparativa com a avaliação inicial. Esta comparação tem como objectivo observar se ocorreram mudanças nos comportamentos das crianças, no contexto escolar, após as sessões de intervenção. A avaliação final, tal como a inicial, foi preenchida pela professora.

Em seguida, são apresentados os resultados, através dos gráficos de linhas, bem como as respectivas interpretações.

Gráfico 8 - Avaliação Inicial-Final

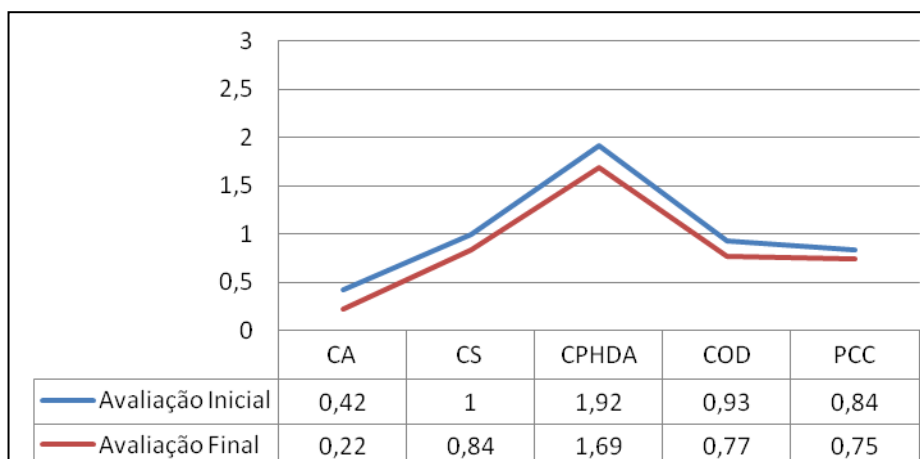


Tabela 1 - Teste estatístico de Wilcoxon relativo aos resultados obtidos na Escala de Observação dos Comportamentos em Contexto Escolar, nos seus diferentes domínios.

	Problemas de Comportamento/Conduta Final - Inicial	Comportamento de Oposição/Desafio Final - Inicial	Comportamentos da PHDA Final - Inicial	Competências Sociais Final - Inicial	Competências Acadêmicas Final - Inicial
Z	-,210	-,339	-1,521	-,577	-,577
Asymp. Sig. (2- tailed)	,833	,734	,128	,564	,564

Através da análise do gráfico é possível observar que ocorreu uma diminuição dos valores em todos os domínios na avaliação final, comparativamente, aos valores apresentados na avaliação inicial, sendo esta uma mudança positiva no caso dos CPHDA, PCC e COD, e negativa relativamente às CS e CA. Contudo as alterações encontradas não se revelaram significativas, de acordo com o exposto no Teste Não-Paramétrico de Wilcoxon.

2.7. Avaliação da Satisfação das Crianças

No decorrer das avaliações finais da intervenção considerou-se como um aspecto de grande importância a avaliação do impacto da mesma na

perspectiva das crianças. Assim, segue-se uma breve descrição da avaliação da satisfação das crianças relativamente às sessões.

No âmbito da avaliação do impacto do programa, foi aplicada a cada criança que integrou o projecto uma avaliação (final), a Ficha de Avaliação da satisfação geral nas sessões (Aventura Social – FMH/UTL, 1993, adaptada por Fernandes, B. 2009), que serviu para obter informações acerca do nível de satisfação das crianças relativamente às sessões. Esta ficha apenas foi preenchida por 18 crianças, dado que as nove restantes não se encontravam presentes no momento da avaliação (i.e. a última sessão), logo não foi possível recolher a sua opinião. Os resultados são apresentados em seguida.

Gráfico 9 - Opinião sobre as sessões.

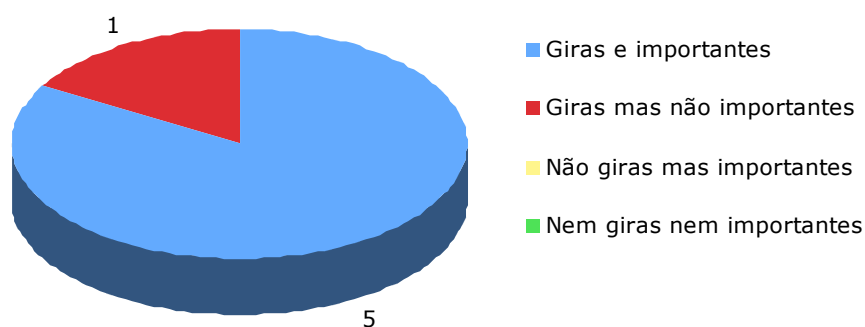
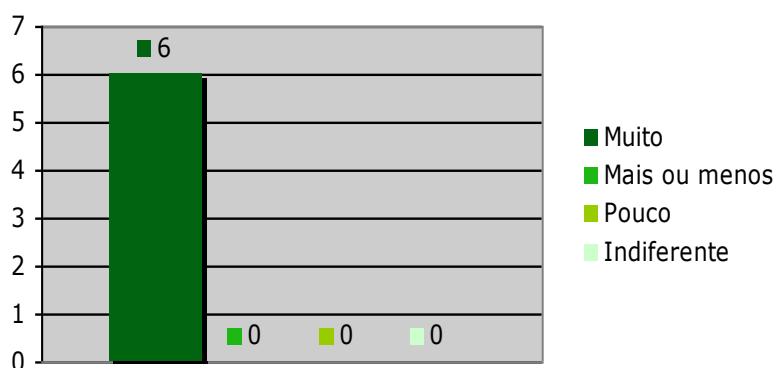


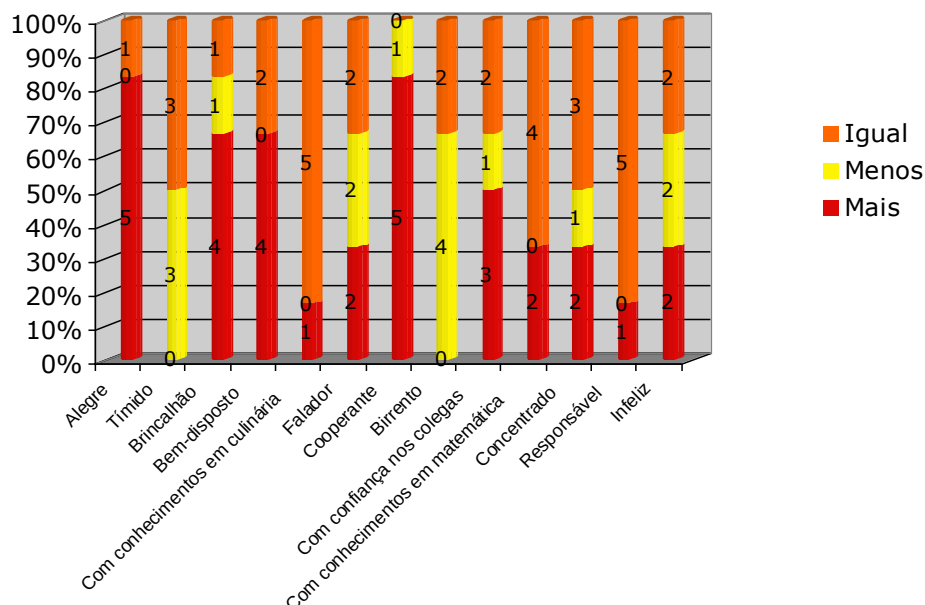
Gráfico 10 - Nível de agrado sobre as sessões.



Através dos gráficos (8 e 9), é possível constatar que apenas uma criança referiu que as sessões tinham sido “giras mas não importantes”, tendo as restantes considerado as sessões como sendo “giras e importantes”. Ao nível

da satisfação, as seis crianças responderam que haviam gostado “muito”.

Gráfico 11 - Estado Geral depois das sessões.

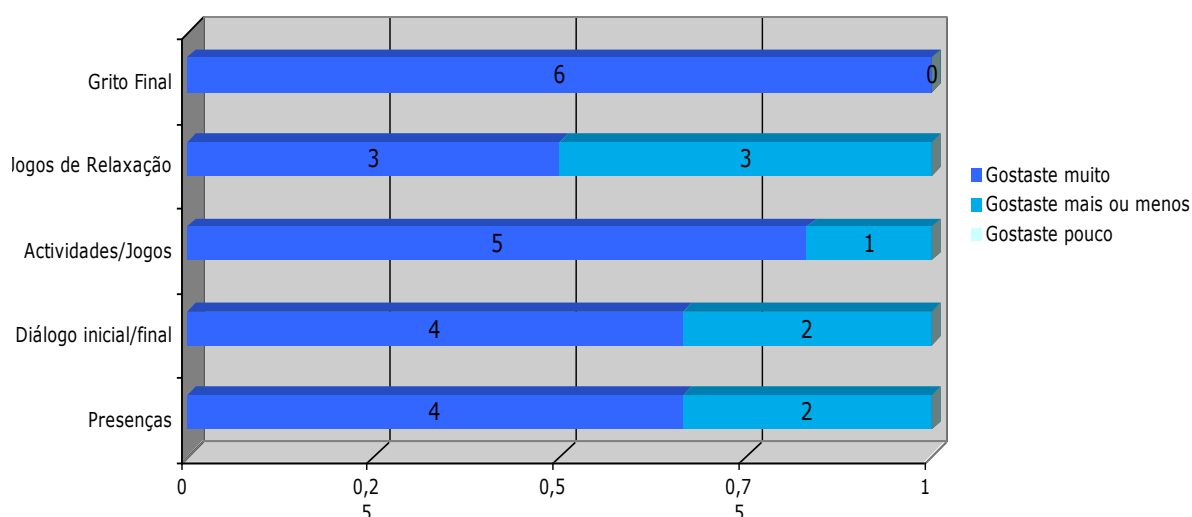


No gráfico anterior, em relação aos itens com maior número de respostas “mais”, as características que tiveram maior mudança foram as de estar mais “brincalhão”, “cooperante”, “alegre” e “bem-disposto”, pois mais de metade das crianças avaliadas referem que, após a conclusão da intervenção estão melhores ao nível destes quatro aspectos. Em relação ao item “birrento”, e apesar de existirem, em mais de metade das crianças, maior número de respostas “menos”, neste caso, isto significa uma melhoria a este nível. Por sua vez, os itens “tímido” e “infeliz” apresentaram uma maior distribuição de respostas, sendo que, no primeiro três crianças responderam “menos” e outras três consideraram que estavam “iguais” após as sessões, e no segundo a distribuição foi de duas respostas para cada opção (“mais”, “menos” e “igual”).

Importa ainda referir a característica “falador”, onde a diversidade de resposta foi de duas respostas para cada opção, duas crianças referiram estar “mais” faladoras, outras duas referiram estar “menos” faladoras, e ainda outras duas referiram estar “iguais” ao nível deste aspecto. No que concerne às mudanças “parasitas” (itens: “Com conhecimentos em

Culinária”, “Com conhecimentos em Matemática”), a quase totalidade das crianças referiu estar “igual” ao nível destas competências.

Gráfico 12 - Opinião face às actividades das sessões.



De um modo geral, as crianças referiram que gostaram “muito” de todas as actividades, no entanto, importa destacar alguns aspectos: tanto no “Ritual de Entrada” (“Presente!”) como no “Diálogo Inicial/Final” (“A Converseta!”), duas crianças referiram que gostaram “pouco” destas partes da sessão; nos “Jogos de Relaxação”, três crianças referiram ter gostado “mais ou menos” destas actividades; e por último, no “Ritual de Saída”, todas as crianças referiram que tinham gostado “muito” desta parte da sessão.

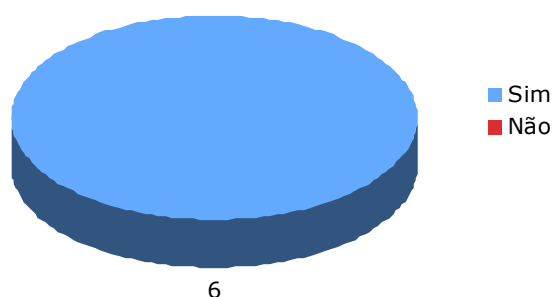


Gráfico 13- Oportunidade de frequentar novamente as sessões.

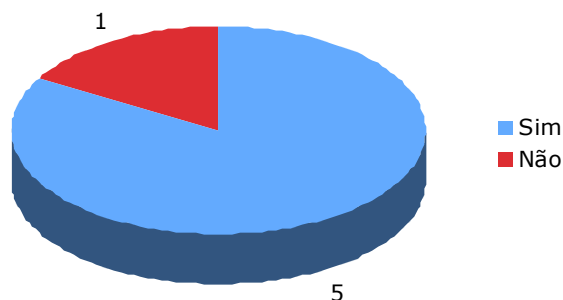


Gráfico 14 - Convencer um(a) amigo(a) a frequentar estas sessões.

Relativamente à possibilidade de voltar a participar nestas sessões, todas as crianças referiram que gostavam de voltar a participar nas sessões, se tivessem essa oportunidade.

Em suma, podemos afirmar que, de modo geral, as sessões tiveram um impacto positivo nas crianças que as frequentaram.

2.8.Síntese avaliativa da intervenção

No final da implementação do projecto, verificou-se, na avaliação final, uma diminuição dos valores em todos os domínios.

A alteração nos comportamentos relativos à problemática da hiperactividade e défice de atenção, problemas de comportamento e conduta e comportamento de oposição/desafio, considera-se positiva, ou seja, verifica-se que as actividades desenvolvidas atingiram os objectivos gerais propostos (Desenvolvimento das relações interpessoais da criança, das suas atitudes e da auto-regulação do seu comportamento, bem como na melhoria da atenção / concentração, memória, linguagem e organização psicomotora).

Relativamente às competências sociais e académicas verificou-se que diminuiram mas ao contrário das anteriores esta diminuição não foi positiva embora tenha sido pouco significativa.

Conclusões

No início deste trabalho identificou-se uma aluna com um comportamento considerado grave, uma vez que era um foco perturbador de toda a turma, tanto em sala de aula como nos intervalos. No entanto ao planificar a intervenção considerou-se que toda a turma deveria estar envolvida nas actividades que pretendiam desenvolver as competências sociais.

Em consequência das actividades realizadas, constatou-se que se estabeleceu alguma relação de companheirismo entre os alunos, ou seja, uma melhoria nas atitudes dos elementos da turma.

Além disso, a responsabilização dos alunos pelas actividades e a visibilidade dos seus trabalhos no exterior da sala de aula, conduziu a um maior empenho dos alunos nas tarefas atribuídas.

Também se constatou que a participação dos alunos no processo ensino/aprendizagem contribui para o reforço da auto-estima e da responsabilidade, pelo facto de contribuírem com as suas ideias e conhecimentos na construção do saber de outros.

Além disso, a participação dos alunos na sua própria aprendizagem constitui um caminho para a convivência positiva, porque se incentiva a responsabilidade, a confiança, o respeito, a iniciativa, a cooperação e a solidariedade.

No entanto, considera-se que a colaboração que se procurou incutir nos alunos, não devia restringir-se apenas a estes. Neste sentido, considerou-se que a escola também devia possuir uma colaboração que incluísse docentes, alunos e elementos não docentes.

A mudança é possível. Santos (2004) refere que a escola deve experimentar uma revolução cultural no âmbito do seu papel social, reflectindo sobre a construção individual de cada aluno como pessoa e na formação de projectos de vida, respondendo desta forma à diversidade cultural e social dos alunos.

Concluiu-se que estas crianças tem poucos limites, consequentemente é imperativo o contínuo trabalhar de regras. Deverá manter-se a atenção nas manifestações comportamentais do grupo na medida em que estas são formas de exteriorização do cansaço, stress, frustração e/ou chamadas de atenção.

Considera-se que a maior parte dos objectivos propostos foram atingidos minimamente, o que se considera um bom início de trabalho com estes alunos.

Sugere-se que este projecto tenha uma continuação para melhorar os aspectos menos conseguidos visto estas crianças terem poucos limites e ser imperativo o contínuo trabalhar de regras.

É também importante manter-se a atenção nas manifestações comportamentais do grupo.

Uma das opções para a prevenção e intervenção para potenciar o desenvolvimento de competências sociais é despertar e orientar os pais para que trabalhem juntamente com a escola de forma a possibilitar a aprendizagem dessas mesmas competências.

Só o trabalho conjunto da família e da escola pode obter resultados positivos no desenvolvimento de competências sociais destas e de outras crianças para que cresçam e se tornem bons cidadãos.

Referências Bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide, Edições McGraw Hill.

Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa. Moraes editores. 2ª Edição.

Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. In Revista Crítica de Ciências Sociais. Fevereiro.

Boski, S. (1990). *A Relaxação Activa na Escola e em casa*. Torres Vedras: Horizontes Pedagógicos.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research* (5th ed.). White Plains, NY: Longman Inc.

Brodie, K. (1995). Peer interaction and the development of mathematical knowledge. In L. Meira, e D.

Caballo, V. E. (1987). *Teoría. Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

Caballo, V. E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintinuno.

Carita, A., Silva, C. T., e Henriques, D. N. (1996). *Professores, alunos e mães: As suas representações sobre o conflito na relação pedagógica*. Actas do IX Colóquio de psicologia e Educação, 99-108. Lisboa: ISPA.

Carita, A., Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como Remediar?* Lisboa: Presença.

Choque, J. (1994). *Concentration et relaxation pour les enfants*. Paris: Michel Albim.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Costa, C. R. Roncaglio, S. M. Souza, I. E. R. (2003). *Momentos em psicologia escolar*. 2ª Edição. Curitiba. Juruá.

Damon, W. e Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 9-19.

Davidson, N. (Ed.) (1990a). *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Del Prette, A. e Del Prette, Z. A. P. (1997). *Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar*. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (vol. 3, capo 30, 234-250). Santo André (SP): ARBytes.

Druart, D. & Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência*. Gailivro.

Estêvão, C. V. (1997). *O privado e o público do ensino e das organizações escolares*. Actas do 1º Colóquio do Fórum Português de Administração Educacional, 321-336. Lisboa: Barroso, Luís & Pinhal.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa. Porto Editora. 4ª Edição.

Estrela, M. T. (1996). *Prevenção da indisciplina e formação de professores*. Noesis, 37, 34-36

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.

Fontana, D. (1985). *Classroom control. Understanding and guiding classroom behaviour*. Londres: British Psychological Society.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Graue, M. Elizabeth, & Walsh, Daniel J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gresham, F. M. & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Gruber, H., Law, L., Mandl, H., & Renkl, A. (1996). Situated learning and transfer. In P. Reimann, e H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinarity learning science*. Freiburg: Universitat Freiburg, Psychologisches Institut.

Hannell, G. (2006). *Identifying children with special needs: Checklists and action plans for teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hartup, W. W. & De Wit, J. (1974). *The development of aggression: Problems and perspectives*. In J. De Wit e W. W. Hartup (eds), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp. 595-620). The Hague: Mouton

Harralson, T. L., & Lawler, K. A. (1992). *The relationship of parenting styles and social competency to type behavior in children*. Journal of Psychosomatic Research, 36, 625-634.

Henriques, D. (1995/96). *A representação da indisciplina na sala de aula em alunos do 3º ciclo e do ensino secundário* (Monografia de Licenciatura em psicologia Educacional). Lisboa: Instituto superior de Psicologia Educacional.

Hidalgo, C. H. & Abarca, N. M. (1992). *Comunicacion interpersonal- Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.

Humphreys, T. (2001). *Auto estima: a chave para a educação do seu filho*. São Paulo. Ground.

Johnson, D. & Johnson, R. (1984) *Circles of Learning – cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Using cooperative learning in math. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.

Koller, S.H. (1999). *Violência doméstica, uma visão ecológica*. Em assembleia legislativa, comissão de cidadania e direitos humanos, violência doméstica. Rio Grande do Sul.

Ladd, W. G. & Mize, J. (1983). *A cognitive-social learning model of social skill training*. Psychological Review, 90, 127-157.

Lave, J. (1992). World problems: a microcosm of theories of learning. In P. Light, e G. Butterworth (Eds.), *Context and cognition: Ways of learning and knowing* (pp. 74-92). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Ludke, M (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Magalhães, O.(1996). *Indisciplina, poder dos alunos?* Noesis, 37,37-38

Matos, M. et al. (1999). *Checklist – Aprendizagem Estruturada em Competências Sociais*. Protocolo de avaliação: Projecto Aventura Social – FMH/UTL (policopiado).

Matos, M; Simões C. & Carvalhosa, S. (Eds.) (2000). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa: FMH/IRS-MJ.

Meijer & S. Hegarty (eds). *Inclusive Education: A global agenda*. London. Routledge.

McFall, R. M. (1982). *A review and reformulation of the concept of social skills*. Behavioral Assessment, 4, 1-33.

Monjas-Casares, M. L., Caballo, V. E. & Marinho, M. L. (2002). *A criança tímida e retraída*. Pediatria Moderna, 38, 196-201.

Monteiro, A. (1995/96). *Agentes educativos: Sua representação sobre a indisciplina* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Educacional.

Morgado, J. (1996). *Modelo Compreensivo para a Compreensão de Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem - Uma Abordagem Pedagógica*. In Almeida. L; Silvério, J; Araújo. S. (Org.) Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga.

Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa. 1ª Edição.

Perrenoud, P.(1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. (1964). *Six Psychological Studies*. New York: Vintage.

Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.

Porter, G. L. (1997). *Critical Elements for Inclusive Schools*. In S. J. Pigl, C. J.

Postic, M. & Ketele, J. (1988). *Observer les situations educatives*. Paris. PUF.

Rubin, K. H., Both, L. & Wilkinson, M. (1990). *El proyecto longitudinal Waterloo: Factores Y consecuencias del retraimiento*. Infancia y Aprendizage, 49, 73-90.

Saint-Georges, Pierre de.(1997) *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47.

Santos, M. (1996). *Na aula de matemática fartamo-nos de trabalhar. Aprendizagem e contexto da matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Santos, M. R. (2004). *Violência(s) na escola*. Psycologica, 36, 163-174.

Schumacher, S. & Macmillan, H. J., (1977). *Research in education: a conceptual introduction*. New York. Longman.

Steffé, L. P. (1996). Social-cultural approaches in early childhood mathema education: a discussion. In H. Mansfield, N. Pateman, e N. Bednarz (Eds.), *Mathematics for tomorrow's young children: International perspectives on curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Silvares, E. F. M. (1999). *Habilidades sociales versus competência social*

infantil: Práticas avaliativas clínicas e de pesquisa. Avances recientes en psicología clínica y de la salud, Resumos do lo congresso iberoamericano de psicología clínica y de la salud., p.187.

Snyder, J. (2002). *Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: Peer relationships*. In J. B. Reid, Gerald R. Patterson & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents – A development analysis and model for intervention* (pp. 101-122). Washington: American Psychological Association.

Trower, P. (1980). *Situational analysis of the components and processes of behavior of social skilled and unskilled patients*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 327-329

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho, Edições do IIE.

Vygotsky, L. S. (1930/91). *Genesis of the higher mental functions*. In P. Light, S. Sheldon, e Woodhead (Eds.), *Learning to think* (pp. 32-41). London: The Open University.

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

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Wertsch, J., Minick, N. e Arns, F. (1984). *Creation of context in joint problem-solving*. In B. Rogoff, e J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 151-171). Harvard: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge (USA): Harvard University Press.

Wintrebert, H. (2003). *La relaxation de l'enfant*. Paris: L'Harmattan.

Zabalza, M. (1988). *Pensamento del professorado y desarrollo didáctico*. Separata Enseñanza. Salamanca.

Zagury, T. (2004). *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. 62ª Edição. Rio de Janeiro. Record.

Anexos

Anexo 2

História do Desenvolvimento e da Saúde

Gravidez		
Desejada: Sim	Saúde da mãe durante a gravidez: Sim	
Vigilância durante a gravidez: Sim		
Parto		
Tempo: 41 semanas	Parto normal: Não (cesariana)	
Peso à nascença: 3.645 kg	Comprimento: 49 cm	Perímetro cefálico: 38 cm
Índice de Apgar: 1 min. – 9 5 min. – 10	Assistido pelo médico no hospital: São Francisco Xavier	
Alimentação		
Amamentação: 7 meses	Primeiros dentes: 5 meses	
Primeiras palavras: 8 meses	Gatinhou: 10 meses	
Começou a andar: 1 ano e 3 meses	Controlo dos esfíncteres: 5 anos	
Problemas de saúde: Dicção	Acorda durante a noite: Não	
Apresenta agitação durante o sono: Sim e fala muito durante a noite.		

História Familiar

Com quem vive: Mãe e padrasto	Irmãos: 5	
Tipo de habitação: Andar	Nº de divisões: 3	
Quarto próprio: Sim, mas como o padrasto trabalha no estrangeiro ela dorme sempre com a mãe.		
Caracterização da Família		
	Pai (padrasto)	Mãe
Escolaridade	8º	9º
Idade	44	45
Ocupação	Soldador	Estudante
Nacionalidade	Portuguesa	Portuguesa
Língua Materna	Português	Português

História Educativa

Ficou com uma ama desde os 2 meses e até aos 7 anos.

Não frequentou a pré-escolar.

Entrou para o 1º ano com 6 anos e continuou na mesma escola no 2º ano com a mesma professora.

No 3º ano foi transferida para outra escola noutro concelho.

Anexo 3

Questionário

I – 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias _____

II – 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias _____

III – 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos “furos” e intervalos das aulas? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias _____

Nome: _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Anexo 4

Matriz sociométrica - Escolhas

		Sexo masculino														Sexo feminino														
		1	2	3	8	10	11	12	15	16	23	24	25	26	27	4	5	6	7	9	13	14	17	18	19	20	21	22	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo masculino	1			002			013	300				101										020			200	030			9	7
	2					333							222	111															9	3
	3		002			111							003						220										9	4
	8					300				230					112			001									023		9	5
	10		222		111									003					030						300				9	5
	11		210		030					002			001							020		003		100	300				9	8
	12					003						002					300			030					111	020	200		9	7
	15		010			101							222	303	030														9	5
	16		030		111								020	203	302														9	5
	23			300				020		002		011	100	233															9	6
	24					100		310	020		200				003					002		001			030				9	8
	25		111			300			030					222	003														9	5
	26		111							300	023		232																9	4
	27			032	111		323						200																9	4
Sexo feminino	4																002	003	020	100		200		010	030	001		300	9	9
	5																								111	232	323		9	3
	6																			221		332			110		003		9	4
	7										230													323	111		002		9	4
	9																					211			123			332	9	3
	13		222																						111			003	9	4
	14																			211					132	323			9	3
	17				001		003										030			102		300			010	020	200		9	8
	18																213			121					002	030	300		9	5
	19																010	001		232		120				300	003		9	6
	20																	003		300		112			231		020		9	5
	21																	111		330		003			222				9	4
	22				002										003				020		111		330		200				9	6
	Totais por Critério		000	575	112	345	623	124	120	020	212	221	113	545	646	225	010	335	012	130	987	000	766	000	332	121 18	363	335	312	
Totais combinados		000	17	4	12	11	7	3	2	5	5	5	14	16	9	1	11	3	4	24	0	19	0	8	31	12	11	6	243	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		000	8	3	6	6	4	3	2	4	3	3	8	7	6	1	7	3	3	12	0	11	0	5	16	8	8	4		

Anexo 5

Matriz sociométrica - Rejeições

Sexo masculino

Sexo feminino

		1	2	3	8	10	11	12	15	16	23	24	25	26	27	4	5	6	7	9	13	14	17	18	19	20	21	22	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo masculino	1																						111					3	1	
	2																						111					3	1	
	3																						010					3	3	
	8										100												011					3	2	
	10																						111					3	1	
	11												010	101														3	2	
	12										010			001									100					3	3	
	15							010			101																	3	2	
	16																						111					3	1	
	23				100																		011					3	2	
	24																						111					3	1	
	25																						011					3	2	
	26																						111					3	1	
27																						011			100		3	2		
Sexo feminino	4																						111					3	1	
	5												011	100														3	2	
	6										111																	3	1	
	7												100										011					3	2	
	9																						111					3	1	
	13					010				001																		3	3	
	14							001															110					3	2	
	17										100		010	001									110					3	3	
	18										001												110					3	2	
	19										100			010									001					3	3	
	20							001					100										010					3	3	
	21																							111				3	1	
	22													001										110				3	2	
Totais por Critério		000	000	000	100	010	000	012	000	001	523	000	231	214	100	000	101	000	000	100	000	000	111 714	221	000	000	100	000		
Totais combinados		0	0	0	1	1	0	3	0	1	10	0	6	7	1	0	2	0	0	1	0	0	42	5	0	0	1	0	81	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		0	0	0	1	1	0	3	0	1	7	0	5	6	1	0	2	0	0	1	0	0	19	2	0	0	1	0		

Anexo 6

Ficha Síntese de caracterização da aluna

Nome da aluna: D

Data de nascimento: 08/08/2000

Idade: 8 anos

Local de nascimento: Oeiras

Residência: Barreiro

Escola:

Ano Lectivo: 2008/2009

Ano: 3º

Anexo 7

Escala de Observação de Comportamentos em Contexto Escolar

(Hannell, G., 2006, tradução e adaptação de Dinis, Mateus & Simões, 2007, Gresham & Elliott, 1990 adaptado por Fernandes, B. 2009)

Instruções de Aplicação da Escala:

Por favor, selecione no seu grupo/turma, as crianças que apresentem três destas características:

- Dificuldades de atenção/concentração;
- Impulsividade/agressividade;
- Dificuldades de aceitação e cumprimento de regras;
- Dificuldades de relacionamento com os pares;
- Dificuldades de aceitação da figura de autoridade.

Para cada uma das crianças que apresentem três das anteriores características, solicita-se o preenchimento da seguinte Escala, de acordo com as seguintes instruções:

Para cada um dos itens descritos, assinale qual a melhor classificação que se aplica à criança em causa, utilizando a seguinte escala:

- 0 – Nunca (não se aplica)
- 1 – Algumas Vezes (por vezes observado, aplica-se, em certa medida)
- 2 – Muitas Vezes (certamente se aplica)
- 3 – Sempre (observadas, aplica-se fortemente)

Por favor classifique todos os itens apresentados. Caso o item não se aplique use o 0 (zero) para indicar que o item foi considerado e não se aplica ao caso em avaliação.

Nome da criança: _____ Data de Registo : ____ / ____ / ____

Idade: ____ Ano/Turma: ____ Escola: _____ Professor: _____

	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Tem pouca empatia ou preocupação pelas outras pessoas	0	1	2	3
2.É intolerante com grupos minoritários	0	1	2	3
3.Não respeita os direitos do outro (por exemplo, para aprender, para desfrutar de paz e sossego)	0	1	2	3
4.Faz um mau juízo das outras pessoas (por exemplo, erroneamente acha que elas são hostis ou ameaçadoras)	0	1	2	3
5.Não demonstra culpa ou remorsos pelos seus actos	0	1	2	3
6.Deliberadamente tira ou destrói bens materiais das outras pessoas	0	1	2	3
7.Vandaliza propriedade pública	0	1	2	3
8.Ignota as regras da escola desobedecendo deliberadamente a estas	0	1	2	3
9.Não cumpre castigos	0	1	2	3
10.Utiliza linguagem corporal e expressões faciais para desafiar adultos	0	1	2	3
11.Fala com os adultos de forma desrespeitosa	0	1	2	3
12.Não aceita a autoridade dos adultos	0	1	2	3
13.Desafia abertamente regras quando os adultos estão a assistir	0	1	2	3
14.Frequentemente inicia lutas	0	1	2	3
15.É cruel para as crianças mais novas ou mais fracas do que ela	0	1	2	3
16.Conta mentiras aos adultos e/ou aos pares	0	1	2	3
17.Inventa ou exagera nas histórias sobre ela mesma ou outros	0	1	2	3
18.Rouba na escola	0	1	2	3
19.Acusa os outros e não aceita a responsabilidade	0	1	2	3
20.Incrimina os outros para seu próprio proveito, faz acusações falsas	0	1	2	3
21.Parece não se importar se os seus privilégios ou objectos favoritos são retirados	0	1	2	3
22.Não gosta de revelar que está a sofrer punições	0	1	2	3
23.Não gosta de mostrar que está satisfeito com as recompensas	0	1	2	3
24.Torna-se desafiante, desobediente e/ou agressivo quando criticado ou punido	0	1	2	3
25.Muito persistente, se ignorado, irá piorar o comportamento até os adultos responderem	0	1	2	3
26.Muitas vezes, diz o contrário do que dizem os adultos	0	1	2	3
27.Argumenta interminavelmente, mesmo quando errado	0	1	2	3
28.Deliberadamente aborrece os pares	0	1	2	3
29.Frequentemente testa limites	0	1	2	3
30.Fica muito irritado quando os pares retaliem à sua provocação	0	1	2	3
31.Demonstra fraca tolerância à frustração	0	1	2	3

32.Geralmente toma a crítica muito pessoalmente	0	1	2	3
33.Detém rancores por muito tempo	0	1	2	3
34.Deliberadamente estraga o divertimento dos outros	0	1	2	3
35.Frequentemente retalia de um modo vingativo	0	1	2	3
36.Facilmente se distrai antes de terminar as tarefas/actividades que está a fazer	0	1	2	3
37.Frequentemente comete erros por descuido ou distração	0	1	2	3
38.Frequentemente demora mais tempo a responder quando se fala com ele(a) ou lhe é pedido para fazer algo	0	1	2	3
39.Frequentemente demonstra estar agitada e distraída	0	1	2	3
40.Frequentemente perde coisas que são necessárias para a realização de tarefas ou actividades	0	1	2	3
41.Tem dificuldades em organizar um trabalho escolar; nunca sabe por onde começar	0	1	2	3
42.Parece nunca estar ao corrente dos assuntos urgentes	0	1	2	3
43.É muito desarrumado: secretária; mochila; cacifo; etc...tem sempre tudo numa confusão	0	1	2	3
44.Tem o hábito de perder objectos importantes e de não se recordar onde os terá deixado	0	1	2	3
45.Fica facilmente frustrado com jogos ou actividades que apelem à necessidade de ter paciência	0	1	2	3
46.Tem dificuldade em esperar	0	1	2	3
47.Age ou fala ainda antes de pensar sobre a sua reacção	0	1	2	3
48.Comete o mesmo erro sistematicamente	0	1	2	3
49.Trabalha demasiado rápido e comete erros trapalhões	0	1	2	3
50.Interrompe os outros quando estão a falar	0	1	2	3
51.Perde o controlo muito facilmente	0	1	2	3
52.Frequentemente fica sobre-exaltado/excitado e confuso em situações que saiam fora da sua rotina diária	0	1	2	3
53.Nunca sabe quando parar	0	1	2	3
54.Perde facilmente a atenção	0	1	2	3
55.Nunca pára quieta; parece ter sempre mais energia que as restantes crianças da sua idade	0	1	2	3
56.Os outros alunos evitam confrontos devido ao comportamento impulsivo do colega	0	1	2	3
57.Tem grandes dificuldades em jogar em grupo (por exemplo: tem mau perder, tem que ganhar sempre)	0	1	2	3
58.Apresenta-se a novas pessoas por iniciativa própria.	0	1	2	3
59.É capaz de negociar em situações de conflito, mudando as suas ideias para chegar a um acordo.	0	1	2	3
60.Reage de forma apropriada à pressão exercida pelos colegas.	0	1	2	3
61.Diz coisas boas sobre si mesmo quando a situação é apropriada.	0	1	2	3
62.Faz amigos facilmente.	0	1	2	3
63.Mostra interesse numa variedade de coisas.	0	1	2	3
64.Consegue “meter conversa” com os colegas.	0	1	2	3
65.Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda.	0	1	2	3
66.Elogia os colegas.	0	1	2	3

COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS			
	Entre os piores	Na média	Entre os melhores
67.Comparando com outras crianças da sua sala de aula, o desempenho acadêmico geral desta criança está:			
68.A motivação geral desta criança para o êxito acadêmico está:			
69.Comparando com outras crianças da sua sala de aula, o comportamento geral desta criança em classe está:			

Anexo 8

Grelha de Avaliação Diária

(Matos, Simões, e Carvalhosa, 2000, adaptado por Fernandes, B. 2009)

Nome:

	DATA							
ITENS								
<i>Participação</i>								
<i>Comportamento Interpessoal – Grupo</i>								
<i>Comportamento Interpessoal – Técnicos</i>								
<i>Reacção ao Insucesso</i>								
<i>Centração nas Tarefas</i>								
<i>Pontualidade</i>								

Para cada um dos itens descritos, assinala-se a melhor classificação que se aplica ao indivíduo em causa, utilizando a seguinte escala:

- 1 – Muito Fraco;
- 2 – Fraco;
- 3 – Razoável;
- 4 – Bom;
- 5 – Muito Bom.

Anexo 9

Ficha de Avaliação Aventura Social – FMH/UTL

(1993, adaptada por Fernandes, B. 2009)

O que achaste das actividades?

Nome: _____

1. Em relação às sessões:

1.1. Achas que foram:

- a) Giras e importantes
- b) Giras mas não importantes
- c) Não giras mas importantes
- d) Nem giras, nem importantes

1.2. Gostaste:

- a) Muito
- b) Mais ou menos
- c) Pouco

1.3. Achas que depois destas sessões estás...

	MAIS	MENOS	IGUAL
Alegre			
Tímido			
Brincalhão			
Bem-disposto			
Com conhecimentos em culinária			
Falador			
Cooperante			
Birrento			
Com confiança nos colegas			
Com conhecimentos em matemática			
Concentrado			
Responsável			
Infeliz			

2. Em relação às actividades

2.1. Assinala a opção que corresponde à tua satisfação em relação à actividade:

	Gostaste muito	Gostaste mais ou menos	Gostaste pouco
Ritual de entrada (Presenças)			
Diálogo inicial/final (relembrar actividades da sessão anterior e da presente)			
Actividades/Jogos			
Jogos de Relaxação			
Ritual de Saída (Grito Final)			

3. Se para o ano tivesses a oportunidade de voltar a participar em sessões semelhantes a estas, virias novamente? Porquê?

4. Se tivesses que convencer um(a) amigo(a) a frequentar estas sessões, dizias-lhe para vir? Porquê?

Obrigada pela ajuda! 😊😊