



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**DIÁRIO E CONSELHO DE TURMA,  
FUNDAMENTAÇÃO E PROPOSTA DE UM  
ESTUDO QUANTITATIVO**

MARTA CARVALHO DIAS PELEJÃO MARQUES

**Orientadora de Dissertação**

PROF<sup>a</sup> DOUTORA SOFIA MENÉRES

**Professora de Seminário de Dissertação**

PROF<sup>a</sup> DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Doutora Sofia Menéres, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

## AGRADECIMENTOS

Escrever este ponto da dissertação leva-nos a, inevitavelmente, realizarmos uma retrospectiva da nossa vida, não só académica mas na sua totalidade. E, através dessa retrospectiva, percebo que sou feliz, e que tenho uma sorte enorme com as pessoas que preenchem a minha vida e que a tornam ainda mais fantástica.

Este é um momento especial, por ser o final de uma etapa para a qual trabalhei durante tanto tempo. Além disso, torna-se também um momento agridoce, por ser uma despedida. Uma despedida do ISPA, que foi a minha casa durante os últimos cinco anos. Uma despedida da Praxe, que acredito que vá ser a mais difícil. A praxe foi fulcral para a minha integração no ISPA, moldou-me, deu-me momentos tristes mas principalmente felizes e deu-me algo inestimável, amigos e uma família fantástica, que guardo e vou guardar sempre no coração. Além disso, é também uma despedida do ENEI, dos eventos académicos, do Ferras, do bar aberto e do fechado, dos quais guardo grandes memórias.

Quero agradecer a todas as pessoas que se cruzaram neste meu percurso, mas principalmente às que ficam para além deste. E, quero agradecer pessoalmente:

À minha Orientadora, a Prof<sup>a</sup> Doutora Sofia Menéres, pelo acompanhamento que me deu durante toda a realização da dissertação, e por ter sempre uma visão tão otimista, que me contagiava. À Prof<sup>a</sup> Doutora Lurdes Mata que se mostrou sempre disponível, e por me dar prazos e motivar.

Aos meus pais e irmão, vai o maior agradecimento, obrigada pela educação que me deram, pelas perspetivas de futuro que me fizeram criar, por estarem sempre presentes, por todos os momentos que me proporcionaram e, principalmente, por serem os melhores do mundo.

À Bruna Cavaco, pela nossa amizade inabalável e pelas incontáveis aventuras que vivemos. À grupeta Catarina Mendes, Inês Pinho e Catarina Santos, obrigada por estarem presentes, por todos os chás e jantares.

À minha Madrinha, Sara Peixoto, um obrigada principalmente por me teres feito sentir tão bem vinda a esta instituição. Ao meu Padrinho, Carlos Paulinho, um obrigada por todo o apoio, pelos incontáveis almoços, e pela imensa partilha. Aos dois quero dizer que não poderia ter escolhido melhor pessoas para me acompanharem neste percurso.

Aos meus Afilhados, Mariana Brízida, Pedro Santos, Lúcia Ferreira, André Santos, André Mota, Gonçalo Delgado e Carmen Sofia, são todos tão diferentes mas tão especiais, cada um à sua maneira, obrigada pelo vosso voto de confiança na escolha de vossa madrinha, espero que saibam que cada um tem um lugar muito especial no meu coração e que vou estar sempre aqui para o que precisarem, mesmo após o vosso percurso académico terminar.

Ao Teobaldi, pelas incontáveis memórias e pela aventura fantástica que foi o Erasmus.

À Muscarino pela grande amiga que se revelou ser, pelas aventuras, pelas incontáveis conversas, viagens de comboio, resoluções de dilemas, almoços, saídas e gins.

À Rita Cerqueira e à Cátia Santos, obrigada por terem feito comigo este mestrado pela bonita amizade que temos, que celebremos muitas mais vitórias juntas e com direito a muitas viagens.

Ao Mestre Nuno Neves e ao Jesualdo Braga, obrigada por este último ano, por me ensinarem Muay Thai, por me motivarem sempre a melhorar, pelas viagens e mini discussões, por estarem sempre disponíveis e pela vossa amizade.

A todos um enorme obrigada por me ajudarem a ser tão feliz.

## RESUMO

O objetivo desta tese é investigar o impacto positivo da utilização do instrumento Diário e Conselho de Turma em aspetos do desenvolvimento da criança, a partir da análise dos quadros teóricos que o sustentam e da avaliação de estudos que o procuram testar do posto de vista empírico. Este instrumento é utilizado no Movimento de Escola Moderna (MEM), que segue uma abordagem para o ensino e aprendizagem baseada em teorias sócio-construtivistas. Na primeira parte deste trabalho, foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de fundamentar os pressupostos subjacentes à utilização do Diário e Conselho de Turma, e à sua eficácia. É, também, apresentada a Escola Tradicional e os seus pressupostos teóricos, nomeadamente as teorias comportamentais para o ensino e aprendizagem, e a aprendizagem por transmissão e por processos de modelação. Na segunda parte, foi realizado um levantamento dos estudos empíricos existentes, que procuram avaliar empiricamente a eficácia deste instrumento, e foram analisadas as suas limitações. Na terceira parte, na sequência da análise crítica das limitações que os estudos empíricos realizados apresentam, é proposto um estudo empírico, de natureza quantitativa que, na nossa perspetiva, contribui significativamente para o estudo da eficácia deste instrumento em aspetos do desenvolvimento social da criança. No seu todo, o presente trabalho tem como objetivo contribuir para a promoção do instrumento Diário e Conselho de Turma, de forma fundamentada.

**Palavras-chave:** Diário e Conselho de Turma; Movimento de Escola Moderna (MEM);  
Escola Tradicional.

## ABSTRACT

This thesis focus on the positive impact of the use of *Diário e Conselho de Turma's* (Diary and Council Meetings) instrument in regard to a child's development, based on the analysis of the supporting theoretical frameworks and the evaluation of empirical studies that test it. This instrument is used in the Modern School Movement, which follows an approach based on socio-constructivist theories of learning and teaching. The first part of this work contains a literature review which aims at providing grounds for the underlying assumptions for the use of *Diário e Conselho de Turma's* instrument, and its efficacy. The Traditional School and its theoretical assumptions will also be analysed, namely the behavior theories for teaching and learning and the learning processes by transmission and modeling. The second part contains the review the existing empirical studies evaluating *Diário e Conselho de Turma's* efficacy. Subsequently, due to the limitations of the presented empirical studies, we suggest an empirical quantitative study which, according to our perspective, significantly contributes for validly evaluating the efficacy of this instrument in a child's development. Overall, this thesis aims at contributing for the promotion of the *Diário e Conselho de Turma's* instrument, based on scientific research.

**Keywords:** Diário e Conselho de Turma's instrument; Modern School Movement.

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>2</b>
1. Modelos de ensino e aprendizagem	2
2. Teoria sócio-construtivista para o ensino e aprendizagem	4
3. Modelo de ensino “community of learners”	6
4. Implicações educacionais do modelo “ <i>Community of learners</i> ” e da abordagem sócio-construtivista	7
5. Movimento de Escola Moderna	8
5.1 História do MEM	8
5.2 Modelo do MEM	9
5.3 MEM na prática	10
6. Diário e Conselho de Turma	12
7 Escola Tradicional	17
7.1 Teorias comportamentais	17
7.2 Aprendizagem por processos de modelação	19
7.3 Aprendizagem por transmissão	21
7.4 História da Escola Tradicional	23
7.5 Críticas à aprendizagem por transmissão e à abordagem da Escola Tradicional	23
<b>III. REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES</b>	<b>27</b>
<b>IV. LIMITAÇÕES</b>	<b>32</b>
<b>V. PROPOSTA DE ESTUDO</b>	<b>33</b>
2. Método	35
2.1 Participantes	35
2.2 Delineamento do estudo	35
2.3 Instrumentos	36
2.3.1 Competências sociais	36

2.3.1.1 Breve enquadramento teórico sobre competências sociais	36
2.3.1.2 Questionário de competências sociais	38
2.3.2 Empatia	39
2.3.2.1 Breve enquadramento teórico sobre a empatia	39
2.3.2.2 Questionário de empatia	42
2.3.3 Dados sociodemográficos	43
2.3.4 Código alfanumérico	43
2.4 Procedimento	44
2.4.1 Procedimento e sessões do grupo de intervenção	46
2.4.2 Procedimento e sessões do grupo de comparação	48
2.5 Sugestões para a realização da investigação	48
<b>VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>49</b>
<b>VII. REFERÊNCIAS</b>	<b>50</b>
<b>VIII. ANEXOS</b>	<b>57</b>

## ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo A- Levantamento de dados sócio-demográficos	58
Anexo B- Questionário de competências sociais	61
Anexo C- Questionário de empatia	66
Anexo D- Instruções para o Código dos Participantes	70
Anexo E- Consentimento informado do Diretor da Escola	72
Anexo F- Consentimento informado dos Professores	75
Anexo G- Consentimento informado dos Encarregados de Educação	78
Anexo H- Diário	81
Anexo I- Regras	83
Anexo J- Ata do Conselho de Turma	85
Anexo X- Sessões grupo experimental	87
Anexo L- Sessões grupo de comparação	90

## I. INTRODUÇÃO

Existem diversos modelos de ensino e aprendizagem fundamentados em diferentes abordagens. No presente trabalho apresentamos, de forma sucinta, os modelos do ensino e da aprendizagem “*adult-run*”, “*child-run*” e “*community of learners*” (Olson & Torrance, 2000), enfatizando, sobretudo, o último modelo referido. Introduzimos, também, a teoria sócio-construtivista para o ensino e aprendizagem, juntamente com o modelo “*community of learners*”, no qual se baseia o Movimento de Escola Moderna (MEM). Para além das bases teóricas, analisamos também o próprio MEM e, conseqüentemente, os instrumentos de regulação existentes nas salas de aula. Descrevemos mais pormenorizadamente um destes instrumentos, o Diário e Conselho de Turma. Posteriormente, retratamos a Escola Tradicional, que segue um modelo de ensino e aprendizagem “*adult-run*” e as bases teóricas nas quais se baseia, nomeadamente as teorias comportamentais, a aprendizagem por transmissão e por processos de modelação.

Apresentamos também todos os estudos empíricos encontrados que investigaram a relação ou a associação entre a implementação do instrumento Diário e Conselho de Turma e a forma como as crianças evoluíram em diferentes dimensões do desenvolvimento emocional e social (Lourenço, 2016; Brites, 2016; Pissarro, 2015; Vieira, 2007, Garcia, 2010; Serralha, 2001; Caetano, 2007). Todos os estudos apresentados apontam para o impacto benéfico do instrumento Diário e Conselho de Turma em várias dimensões do desenvolvimento das crianças, tanto a nível individual como grupal. No entanto, todos eles apresentam limitações que tornam difícil perceber se os benefícios observados se deveram inteiramente à utilização deste instrumento, ou a outras variáveis que possam estar a ocorrer simultaneamente, não avaliadas ou controladas.

A fim de colmatar essas limitações, posteriormente propõe-se um estudo quase-experimental com o objetivo de avaliar, através de uma metodologia quantitativa, o impacto do Diário e Conselho de Turma, no desenvolvimento de competências sociais e de empatia, em crianças do 4º ano, do 1º ciclo, de uma escola tradicional. Esta proposta de estudo procura contribuir para a clarificação de que o impacto benéfico encontrado nos estudos apresentados se deve à exposição dos alunos ao Diário e Conselho de Turma e não a outras variáveis.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta secção do trabalho apresentamos diferentes modelos de ensino e aprendizagem, destacando a teoria sócio-construtivista e o modelo de ensino “*Community of learners*”, com o objetivo de introduzir o Movimento de Escola Moderna (MEM). Posteriormente à explicação do MEM, apresentamos mais pormenorizadamente o instrumento Diário e Conselho de Turma, utilizado como um instrumento de regulação no MEM. Analisamos, também, a Escola Tradicional, que segue um modelo de ensino e aprendizagem “*adult-run*” e as suas bases teóricas subjacentes, nomeadamente as teorias comportamentais, a aprendizagem por transmissão e por processos de modelação.

### 1. Modelos de ensino e aprendizagem

A aprendizagem, segundo Cole e Cole (2004), é “*uma alteração relativamente permanente no comportamento provocada pela experiência de eventos no ambiente*” (Cole & Cole, 2004, p.177 ). Existem vários modelos de ensino e aprendizagem que explicam como esta ocorre. Neste trabalho começamos por expor os modelos de ensino e aprendizagem “*adult-run*”, “*child-run*” a “*community of learners*”, com o objetivo de compreender melhor a especificidade do instrumento Diário e Conselho de Turma.

O modelo “*adult-run*” assenta nos pressupostos teóricos de que a aprendizagem é um processo gerido por um *expert*, que transmite o seu conhecimento aos aprendizes. Por outro lado, o modelo “*children-run*” defende que a aprendizagem é domínio do aprendiz, que adquire o seu conhecimento através da sua exploração ativa. Um outro modelo, “*community of learners*” defende que a aprendizagem envolve uma transformação do aprendiz, que ocorre com a ajuda e esforço colaborativo de uma pessoa mais qualificada. Ou seja, um dos contrastes principais observados entre estes modelos refere-se a quem é considerado o responsável pela aprendizagem (Olson & Torrance, 2000). Se no primeiro modelo, o *expert* é o principal responsável pela aprendizagem, no segundo este papel é conferido ao aprendiz. De forma diferente, o último modelo, o “*community of learners*”, considera necessário não apenas o envolvimento ativo dos alunos mas, também, a necessidade da pessoa mais qualificada fornecer a orientação e apoio necessários para que a aprendizagem ocorra de modo mais eficaz (Olson & Torrance, 2000).

Tanto o modelo “*adult-run*” como o “*child-run*” são considerados os extremos opostos, mas proximamente relacionados, pois ambos envolvem a suposição teórica que a

aprendizagem é uma função unilateral (pelos adultos ou crianças, respetivamente, em exclusão do outro). Por outro lado, o modelo “*community of learners*” não é visto como um equilíbrio entre o adulto e a criança, mas sim, como um processo de transformação no qual tanto a criança como o adulto contribuem com apoio e direção num esforço partilhado (Olson & Torrance, 2000).

Todos estes modelos de instrução estimulam a aprendizagem. Contudo, o modo como os professores e alunos veem os seus papéis nos processos de ensino e aprendizagem, ou o modo como cada um, professor e aluno, desempenha as suas funções nesse processo, vai conduzir a diferentes formas de usar a informação veiculada nesses contextos, por parte dos alunos. No modelo “*adult-run*”, baseado na teoria de aprendizagem por transmissão, as crianças retêm a informação com o propósito de serem capazes de a assimilar e reproduzir. No “*child-run*”, o ensino é baseado na teoria de aprendizagem por aquisição, onde os alunos aprendem a informação através da sua exploração, mas esta não é necessariamente relacionada com a sua utilidade, história ou a forma como habitualmente é utilizada no mundo adulto. No modelo “*community of learners*”, baseado na teoria da aprendizagem por transformação e participação, os estudantes aprendem enquanto colaboram com outras crianças e adultos nas atividades, com o objetivo de ligar explicitamente as aprendizagens que se estão a realizar com as atividades históricas e culturais da comunidade (Olson & Torrance, 2000).

Considera-se relevante expor os pensamentos de Agostinho da Silva e as suas considerações sobre a aprendizagem ideal de todos os portugueses “*Tem cada homem de caminhar para seu irmão com a ideia de que, se não vale ele mais, vale, pelo menos, o mesmo e lhe não tem, portanto, de ditar normas algumas como se fossem as melhores ou as únicas, mas comparar o que pensarem um e outro e tentar tudo para que, se a verdade se não revela, se estabeleçam os compromissos que a vida exige, já que não somos sós no mundo*” (Silva, 1990,p. 32);

“(…) *Todo o homem é diferente de mim, é único no universo; e que não sou eu, por conseguinte, quem tem de refletir por ele, não sou eu quem sabe o que é o melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho, com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser quem sou, (...)* (Silva, 1990,p.8).

## **2. Teoria sócio-construtivista para o ensino e aprendizagem**

A teoria sócio-construtivista assenta no paradigma de que o aluno é um elemento central da aprendizagem, ou seja, este não recebe o conhecimento passivamente (Thessaloniki & Vailiko, 2012).

Esta teoria sócio-construtivista é uma variante, mas distinta, da teoria construtivista (Thessaloniki & Vailiko, 2012). A teoria construtivista foi desenvolvida, no domínio da Psicologia, principalmente por Piaget, focando-se no desenvolvimento cognitivo e nos seus diferentes estádios. Nesta teoria, o indivíduo tem estruturas mentais que, através dos processos de assimilação e acomodação, se vão modificando, desenvolvendo e complexificando, desde a infância até a idade adulta. Nesta abordagem, os indivíduos constroem o seu conhecimento sobretudo sozinhos, a partir da interpretação que fazem da nova informação, chegada através de interações com o meio ambiente, social e físico, e por refletirem nas suas experiências anteriores (Thessaloniki & Vailiko, 2012).

Por outro lado, a teoria sócio-construtivista enfatiza não só o papel do sujeito, mas também o papel fundamental das interações com os outros. Embora esta dimensão da interação com os outros não tenha sido ignorada por Piaget, Vygotsky (1984) trouxe contribuições únicas para a compreensão do papel das interações sociais nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Uma das ideias fundamentais da abordagem Vygotskiana é que o desenvolvimento cognitivo acontece graças às interações sociais e à negociação do seu significado. Neste sentido, a construção do conhecimento é considerado um processo partilhado. Através do diálogo, a informação é transmitida por alguém mais conhecedor, exercitada no contexto da interação entre ambos (expert e aprendiz), ajudando o indivíduo (aprendiz) a internalizar o conhecimento que está a ser veiculado e exercitado nessas interações. A linguagem, orientada social e culturalmente, tem um papel importante neste processo, visto que é uma ferramenta necessária para transmitir e negociar significado (Thessaloniki & Vailiko, 2012).

Desta forma, Vygotsky (1984) defende que a construção de conhecimento surge inicialmente no plano social, interpsicológico, e só depois gradualmente surge no plano individual, intrapsicológico, na sequência de um processo de internalização (Vygotsky, 1984; Vygotsky et al., 2010; Largey & Timmins, 2006). Os processos que, inicialmente, são partilhados com o adulto, começando dessa forma a ser desenvolvidos e executados

internamente pela própria criança. A natureza social torna-se, por sua vez, a natureza psicológica da pessoa, pois esta interiorização dos meios de operação de informação são determinados histórica e culturalmente (Vygotsky et al., 2010). Como exemplo, apresenta-se a fala, que é considerada uma atividade histórica e socialmente enraizada, esta é internalizada e torna-se a base da fala interior (Vygotsky, 1984). A fala inicialmente desenvolve-se, a um nível interpsicológico, num processo partilhado entre duas pessoas e posteriormente esta acontece a um nível intrapsicológico, ou seja a pessoa já é capaz de o realizar sozinha internamente (Vygotsky et al., 2010).

Neste sentido, outra pessoa deve interagir com o aprendiz, utilizando ferramentas que facilitem o processo de aprendizagem, para que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer. Estas ferramentas são, normalmente, de natureza psicológica, e utilizadas para expressar pensamentos, que podem incluir a linguagem, símbolos, sinais, textos e técnicas de mnemónicas (Hall, 2007).

Neste contexto de construção social, Vygotsky (1984) propõem a noção de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). A ZDP remete para a diferença substancial entre o que a criança tem a capacidade de realizar sozinha e o que consegue realizar com o auxílio de um adulto (Vygotsky, 1984; Vygotsky, et al., 2010). Para promover o desenvolvimento, a interação social tem de operar dentro dessa zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. É através deste processo de construção social do conhecimento que o indivíduo é guiado a executar a um nível mais avançado o que não conseguiria realizar sozinho (Largey & Timmins, 2006).

Nesta abordagem os processos cognitivos, incluindo o pensar e o aprender, estão situados nos contextos físicos e sociais, sendo as interações sociais um componente crucial para a aprendizagem. O indivíduo aprende tanto na escola como fora dela, adquirindo as crenças e comportamentos da sua comunidade envolvente, através das interações colaborativas sociais e de construção de conhecimento. O conhecimento adquirido pelo indivíduo é fundamentalmente influenciado pelo contexto e cultura onde este se encontra. Desta forma, o conhecimento adquirido não pode ser dissociado do seu contexto (Thessaloniki & Vailiko, 2012).

Além disso, para a aprendizagem, não se deve ter em consideração apenas as condições socioculturais em que esta ocorre, mas também o contexto social e cultural que

cada indivíduo traz para o processo de aprendizagem. Os diferentes contextos criam uma variedade de perspectivas, pelas quais os indivíduos têm acesso através das interações sociais e da negociação de significado que os ajuda a construir o seu conhecimento. Por este motivo e segundo Thessaloniki & Vailiko (2012) a aprendizagem deve acontecer num local rico e reflexivo do mundo real.

### **3. Modelo de ensino “community of learners”**

Neste modelo, todos os envolvidos, professores e alunos, são ativos, e nenhum tem em si toda a responsabilidade da aprendizagem. Os alunos desempenham um papel ativo na gestão da sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos que também contribuem para a coordenação da atividade. O professor deve guiar e dar orientações aos alunos (e por vezes o contrário também acontece). Além disso, deve também apoiar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através da atenção aos interesses das crianças e do que estas estão prontas para realizar, enquanto se envolvem em atividades compartilhadas para as quais todos contribuem (Olson & Torrance, 2000).

Neste modelo, são as crianças e os adultos, que definem, juntos, as estruturas da aprendizagem, e colaboram nos esforços desta. O adulto costuma ser o responsável por orientar o processo mas, ao mesmo tempo, motiva as crianças a participar e a gerir as suas próprias aprendizagens (Olson & Torrance, 2000).

Escolas que seguem este modelo são mais organizadas para promover a aprendizagem das crianças com mais atenção e ponderação nos processos de aprendizagem. A organização nas salas de aula envolve relações dinâmicas e complementares entre todos os membros da sala, onde estes aprendem a assumir a responsabilidade pela sua contribuição na sua própria aprendizagem e no funcionamento do grupo. Na sala de aula é incentivado um trabalho que envolve todos, e onde todos servem como recursos, com diversas funções, tendo em conta as suas diferentes compreensões da atividade. Na sala de aula existem diferentes responsabilidades que vão alternando entre todos. O discurso utilizado é maioritariamente coloquial, onde os alunos, através de conversas, constroem o seu ponto de vista tendo em conta as ideias e opiniões dos outros sobre o tópico comum, que é orientado e liderado pela professora (Olson & Torrance, 2000).

#### **4. Implicações educacionais do modelo “*Community of learners*” e da abordagem sócio-construtivista**

O sócio-construtivismo fornece uma direção crucial para a formação dos professores, uma vez que os tempos atuais exigem uma mudança no paradigma da educação e na formação do professor tradicional (Thessaloniki & Vailiko, 2012). Seguir esta perspectiva nas escolas pode ser eficaz para ensinar estudantes de todas as idades, e em todos os anos escolares (Watson, 2001). No ensino que segue esta teoria, o aluno é mais ativo e o professor é responsável por manter o interesse e a compreensão do estudante, encorajando a reestruturação cognitiva através da mediação. Além disso, os estudantes compreendem o seu próprio processo de apropriação de conhecimento, tornando-se gradualmente mais despertos e em controlo das suas aprendizagens (Watson, 2000).

Segundo Watson (2000), esta abordagem de ensino promove a confiança e auto-estima dos alunos. Além disso, permite também aos professores perceberem melhor os comportamentos e processos de aprendizagem dos seus alunos, o que os capacita para conseguirem ajudar mais eficazmente os seus alunos nas suas aprendizagens (Donatella & Sansone, 2019).

Segundo a abordagem sócio-construtivista, a aprendizagem deve ocorrer segundo as seguintes premissas: (a) a aprendizagem deve ser considerada um processo ativo, no qual o aluno tem o papel central e o professor tem o papel de facilitador ou guia; (b) o aluno deve ser capaz de fazer associações com o seu conhecimento e experiências anteriores; (c) o foco da aprendizagem é no significado e não na estrutura; (d) o ambiente de aprendizagem deve encorajar a colaboração, negociação, as interações sociais e a partilha de múltiplas perspetivas, fornecendo estímulos para a construção do conhecimento; (e) os alunos devem estar envolvidos em experiências de contextos ricos e em atividades complexas autênticas, que lhes sejam significativas, e onde a complexidade e a autenticidade estejam presentes na zona de desenvolvimento proximal (Thessaloniki & Vailiko, 2012).

Consequentemente, nesta abordagem as avaliações não têm apenas em consideração uma classificação final com meros resultados quantitativos. Considera-se necessário adotar medidas de observação e monitorização, para que os estudantes possam perceber a adequação e eficácia das estratégias de aprendizagem que utilizam durante a aquisição de conhecimento. Ou seja, valoriza-se uma avaliação formativa. Existem avaliações durante o processo de

aprendizagem, ao invés de finais, o que permite aos estudantes refletir no quanto já sabem e em como aprendem. Esta oferta de feedback permite aos estudantes reconhecer e validar o conhecimento que adquiriram até aí, e desenvolver competências metacognitivas, importantes para a organização do seu próprio conhecimento. Além disso, este tipo de avaliação permite refletir o que acontece no contexto de aprendizagem, aumenta o sentido de responsabilidade individual, o sentimento de pertença ao grupo e também a auto-regulação (Donatella & Sansone, 2019).

Existem também investigações sobre a eficácia das aprendizagens que referem que a aplicação de referências teóricas sócio-construtivistas é especialmente promissora na educação de crianças com dificuldades de aprendizagem (Watson, 2000).

## **5. Movimento de Escola Moderna**

Atualmente, existe um movimento pedagógico que segue teorias sócio-construtivistas, denominado de Movimento de Escola Moderna (MEM).

### **5.1 História do MEM**

Os proponentes do MEM refutavam a visão individualista do método de ensino tradicional, promovendo uma perspectiva social (Folque, 1999). É neste contexto que surge o MEM, em 1965, através da junção de seis professores que procuraram realizar um trabalho de promoção pedagógica. Estes professores procuraram refletir e analisar as suas práticas, dando início à chamada “autoformação cooperada” (Pereira, 2016). O MEM surge como uma forma de promover o desenvolvimento humano e social, onde os professores se formam uns aos outros (Pereira, 2016).

Sérgio Nizza foi um dos fundadores, sendo ainda hoje um líder educacional. Depois de ter trabalhado em França como educador, foi, em conjunto com Rosalina Almeida, delegado para trazer o Movimento Internacional de Escola Moderna para Portugal (Nizza, 2012).

O modelo seguido pelo MEM, foi inicialmente desenvolvido seguindo a pedagogia de Freinet, que defendia que a aprendizagem era feita através de tentativas e erros. Freinet é um pedagogo que defende práticas centradas na cooperação, para além de a defender entre os pares, defende-a também entre os professores e alunos. Além disso, Freinet defende um

ambiente estimulador, onde se respeita e valoriza a criança e o conhecimento que esta tem dentro de si (Santos et al., 2018).

Progressivamente, o MEM integrou pressupostos da teoria sócio-construtivista, defendendo que a aprendizagem era realizada através de interações socioculturais, que enriquecidas por adultos e pares, era o impulsionador do desenvolvimento (Pereira, 2016).

## **5.2 Modelo do MEM**

O MEM apresenta três objetivos gerais: “1) *iniciação às práticas democráticas*; 2) *reinstituição dos valores e das significações sociais*; 3) *a reconstrução cooperada da cultura*” (Folque, 1999, p. 5).

Neste modelo, a turma é vista como um grupo, e este desempenha um papel de destaque, um vez que é entendido como um contexto social privilegiado no qual a criança exercita uma forma de estar cívica e de participação social que poderá ser depois transposta para a sua forma de estar nas sociedades democráticas. Neste sentido, o grupo é considerado como um promotor do desenvolvimento moral, cívico e intelectual das crianças, numa base quotidiana. O grupo permite também que as crianças desenvolvam uma ligação à escola, permitindo a promoção das aprendizagens através de desafios, tendo em conta os problemas do grupo e da comunidade. A vida do grupo baseia-se na experiência de democracia direta, onde se transmite e se privilegia a negociação, comunicação e cooperação (Folque, 1999). Ao invés de cultivar a competição entre os alunos, procura-se promover a cooperação, considerando-a mais enriquecedora, democrática e solidária, valores estes que tentam transmitir diariamente aos alunos (Nizza, 2016).

A aprendizagem é impulsionada pelo grupo, onde se acredita que todos os intervenientes, sejam alunos ou professores, têm algo a ensinar e também algo a aprender com os restantes. Além disso, a organização do trabalho é partilhada com as crianças, o que lhes permite que participem democraticamente nesta, e que desenvolvam um sentido de organização cooperativa do trabalho (Folque, 1999).

É incentivado um processo educativo de cooperação, onde as crianças, para atingirem o objetivo comum, têm de trabalhar em conjunto, seja em pequeno grupo ou a pares. Esta estrutura cooperativa subentende que um indivíduo do grupo só consiga atingir o seu objetivo se cada um dos outros membros do grupo também o conseguir (Nizza, 1998).

### 5.3 MEM na prática

A organização da sala de aula é pensada como um meio que tem como objetivo fornecer oportunidades para os alunos aprenderem. Nas salas, tanto as tomadas de decisões como a sua regulação são decididas e partilhadas pelo grupo, através de uma prática democrática. O professor, neste modelo, não é o responsável pela organização do espaço e das atividades a realizar pelo grupo, mas sim por assegurar um processo democrático nestas decisões. Esta prática democrática acontece no conselho cooperativo, onde são discutidos todos os aspectos escolares, o planeamento e a reavaliação de projetos, através de uma perspectiva de cooperação (Folque, 1999). O conselho cooperativo acontece duas vezes ao dia, no início, como forma de acolhimento, e no final de cada dia escolar, como forma de balanço do trabalho realizado. À segunda-feira, este conselho cooperativo é mais prolongado, pois visa planear cooperativamente o trabalho semanal (Nizza, 1998).

De forma a manter estas práticas democráticas, existem instrumentos de regulação e práticas de planificação e avaliação, que desde cedo as crianças são motivadas a utilizar (Folque, 1999).

Por exemplo, como práticas temos a rotina, uma estrutura indispensável, que estabelece um ambiente seguro para o envolvimento cognitivo. Durante a manhã, existe o acolhimento coletivo, e o planeamento das atividades que vão realizar. Depois, do trabalho nas diversas áreas de conhecimento (e.g. das letras, da arte, da matemática), existem as comunicações em grupo, onde as aprendizagens feitas são apresentadas (Folque, 1999). As comunicações são feitas em três momentos. No primeiro, o ou os alunos apresentam a informação do que realizaram ao restante grupo. No segundo momento, é aberto espaço a questões, que os colegas ou professores podem colocar a propósito do que foi apresentado, e ao debate destas. No último momento, são dadas respostas a questões sobre a aplicação dos saberes comunicados (Nizza, 1998). À tarde, são desenvolvidas atividades culturais, como contar histórias, a vinda de pais ou convidados à escola, cozinhar, entre outras atividades. Neste período do dia, existe ainda um momento no qual é realizada uma revisão partilhada do dia. Neste momento, faz-se uma avaliação do que se realizou (Folque, 1999). Além destes, existem ainda momentos de trabalho de estudo autónomo, onde as crianças individualmente ou a pares, podem desenvolver as suas competências e capacidades curriculares (Nizza, 1998).

No contexto do MEM são utilizados instrumentos de regulação (Folque, 1999): (a) Mapa de presenças- um quadro, de dupla entrada. Numa entrada são indicados todos os dias do mês e, na outra, os nomes de todas as crianças da sala. De manhã, todas as crianças são convidadas a assinalar a sua presença; (b). Mapa de atividades- um quadro, de dupla entrada. Numa entrada, são apresentadas todas as atividades ou áreas de trabalho e, na outra, os nomes de todas as crianças da sala. Este tem como objetivo promover o planeamento e a auto-reflexão nas crianças, além de permitir uma consciencialização e monitorização do trabalho desenvolvido. Além disso, unido a este mapa de atividades, existe ainda a lista de projetos, onde este é definido mais pormenorizadamente, através do nome, data de início e fim, e o nome da ou das crianças envolvidas. Na escolha destes projetos, motiva-se as crianças a escolher um tópico que as interesse, ou seja, que a fazerem questões para as quais gostariam de descobrir a resposta (Nizza, 1998);(c). Mapa de Tarefas – quadro no qual são descritas as diferentes tarefas de manutenção do material e da sala, onde semanalmente e rotativamente são eleitas as crianças responsáveis pela manutenção desse material ou espaço. Como, por exemplo, regar as plantas, limpar as mesas, dar de comer aos animais, entre outras;(d). Diário de Turma – quadro com quatro colunas, que permite às crianças fazer uma avaliação sócio-moral, do grupo, da semana, e também o envolvimento no planeamento organizacional e pedagógico. Aliado ao Diário de Turma existe o Conselho de Turma, uma reunião semanal, onde são analisados os conteúdos das diversas colunas através de um debate.

A utilização destes instrumentos permite a partilha com as crianças das decisões e avaliações realizadas.

O educador/professor deve servir como um promotor de desenvolvimento. Que aceita a criança como ela é, desafiando, apoiando, ouvindo e valorizando-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a saber comunicar eficazmente e a ouvir os outros. Os professores são essenciais, de forma a proporcionar um ambiente seguro, onde possa existir uma comunicação eficaz (Folque, 1999).

Além disso, neste movimento, os professores sentem-se como mediadores, exercendo a função de mediadores da cultura, do desenvolvimento humano através de uma socialização democrática. Defendem uma aprendizagem conjunta de saberes, entre os professores e os alunos, e entre os próprios alunos, através da interação cooperada entre estes. Os pares são vistos também como agentes importantes da aprendizagem, igualmente aos professores, são intermediários ao bom desenvolvimento dos mais novos (Nizza, 2016).

As crianças aprendem melhor a gerir conflitos através do seu papel ativo nas suas próprias experiências de resolução de conflitos, mesmo que estas sejam mediadas por outros (Gonçalves, 2017).

Nizza (1998) evidenciou algumas vantagens do MEM, tais como, os alunos que aprendem através de um processo de cooperação demonstram uma maior satisfação do que os que aprendem através de processo de competição. Além disso, o processo de cooperação proporciona uma maior auto estima, comparativamente com aprendizagens individualizadas. A cooperação leva à perceção de uma interdependência entre os alunos, o que lhes transmite um clima mais positivo, com mais segurança e apoio, tanto académico como pessoal (Johnson, et al., 1985). Além disso, Zakaria e colaboradores (2013) também observaram que a aprendizagem cooperativa, comparada com a aprendizagem competitiva, levava um aumento significativo na média dos resultados obtidos pelos alunos, que estes últimos percebiam melhor a matéria e desenvolviam a sua auto confiança. E os próprios alunos acharam que a aprendizagem cooperativa foi melhor para eles (Zakaria et al., 2013). Ainda evidenciando a eficácia do método de aprendizagem cooperativo, apresenta-se o estudo de Johnson, Johnson e Stanne (2000) onde se analisaram 164 estudos com o objetivo de perceber a diferença entre um método de aprendizagem competitivo ou cooperativo e perceberam que este último melhorava as competências académicas. Os resultados destes estudos apontam para a cooperação como essencial para maximizar as aprendizagens e assegurar um desenvolvimento cognitivo e social saudável (Johnson et al., 2000).

## **6. Diário e Conselho de Turma**

O Movimento de Escola Moderna (MEM) Português propõe, como instrumento de regulação, a realização do Diário e Conselho de Turma (Nizza, 1998). Esta atividade passa por dois momentos, pelo Diário de Turma e o Conselho de Turma. O Diário de Turma, também designado por Diário de Parede, ou Jornal de Parede (Nizza, 1998), consiste numa folha de registo, dividida em quatro colunas, cada uma correspondendo a uma das seguintes áreas: ocorrências negativas (“Não Gostei”), ocorrências positivas (“Gostei”), ocorrências significativas (“Fizemos”) e sugestões de trabalho a realizar (“Sugestões”) (Garcia, 2010). Durante a semana, tanto os alunos como os professores podem escrever livremente neste Diário de Turma o que considerem relevante (Garcia, 2010; Nizza, 1998). Este registo

permite que nenhuma situação considerada por qualquer aluno ou professor como relevante seja esquecida, até que seja ultrapassada (Garcia, 2010).

O Conselho de Turma tem sido também designado de Assembleia de Turma (Manso, 2018) ou de Conselho semanal de cooperação (Nizza, 1998), e remete para um tempo que visa o debate, com alunos e o professor, sobre as aprendizagens e as relações sociais que acontecem no grupo (Manso, 2018). No Conselho de Turma são levantadas todas as ocorrências escritas no Diário e discutidas entre todos os elementos da turma até à chegada de um consenso, sendo este mediado pelo professor. Este Conselho acontece semanalmente, de preferência às sextas-feiras, para os acontecimentos ainda estarem na memória das crianças (Garcia, 2010; Nizza, 1998).

O Conselho de Turma permite que as ocorrências sejam discutidas entre toda a turma, e, também a tomada de decisões (Garcia, 2010), cada uma democraticamente negociada (Nizza, 1998). Neste Conselho todas as crianças são convidadas a dar o seu parecer, opinião e sugestão (Garcia, 2010). Tal como Nizza (1998) refere, este Conselho é “*o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo*” (p. 28).

O debate no Conselho incide principalmente sobre as ocorrências positivas e negativas, onde não se pretende julgar ninguém, mas sim promover uma explicação das diferentes partes envolvidas na ocorrência referida, com o objetivo de recolher a informação para clarificar os factos e os comportamentos sociais (Nizza, 1998). Este debate deverá apenas servir como um exercício crítico e de auto reflexão, não devendo produzir sanções (Nizza, 1998).

Neste Conselho podem ser tomadas decisões que influenciam o funcionamento do colégio, e além disso, podem também ser elaboradas orientações para o futuro, por vezes através da elaboração de critérios social que regulam os comportamentos (Nizza, 1998).

O Conselho tem três cargos eleitos semanalmente, um presidente, um vice-presidente e um secretário (Manso, 2018).

É o presidente que declara a abertura e o encerramento de cada Conselho, e que o conduz. Além disso tem como funções: “*Introduzir os temas; Estabelecer o tempo para o tratamento de cada assunto; Dar a palavra; Suspender a palavra aos intervenientes sempre*

*que alguém seja repetitivo ou mal educado; Dar a sua própria opinião sempre que o considere pertinente; Fazer uma síntese de cada ponto da ordem de trabalhos e das conclusões finais; Pôr à votação as propostas que possam ser solução dos problemas debatidos; Encerrar a sessão; Representar a turma na Assembleia de Ciclo, na Assembleia de Escola e nos almoços com os órgãos diretivos do Colégio; Desempenhar, por inerência, a função de Delegado de Turma. Ajudar, sempre que necessário, na elaboração das atas;”* (pág. 46, Manso, 2018).

O vice-presidente tem o dever de ajudar o presidente durante os Conselhos, e substituir o presidente se este não se encontrar presente. As funções formais do vice-presidente são: *“Anotar os pedidos de palavra; Fazer a contagem de votos; Dar a sua própria opinião sempre que o considere pertinente; Substituir o Presidente na sua ausência; Desempenhar, por inerência, a função de subdelegado de turma; Ajudar, sempre que necessário, na elaboração das atas.”* (pág. 46, Manso, 2018).

O secretário, por sua vez, tem como funções: *“Anotar a síntese de cada ponto da ordem de trabalhos; Registrar os resultados de cada votação; Comunicar ao Presidente o resultado das votações; Dar a sua própria opinião sempre que o considere pertinente; Escrever a ata com o resumo do que se discutiu e concluiu; Arquivar as atas e tomar conta do respetivo dossiê”* (pág. 47, Manso, 2018); além destas funções o secretário deve também registar as regras escritas, não só na ata, mas também afixá-las na parede da sala. Por último, o secretário deve, no início de cada Conselho e a pedido do Presidente, reler as regras criadas em Conselhos anteriores (Serralha, 2001).

A restante turma tem, também, funções bem definidas, tais como: *“Participar com as suas opiniões e sugestões (fundamentadas); Respeitar as opiniões e sugestões dos colegas; Respeitar as decisões tomadas; Saber intervir educadamente.”* (pág. 47, Manso, 2018).

No Conselho, após ter sido lido um conflito, o Presidente dá a voz ao aluno que o escreveu no Diário para que explique o sucedido, posteriormente dá a voz ao aluno criticado, para que este explique a sua versão da ocorrência. Se este último assume o erro, pede desculpa e estas são aceites pelo aluno que escreveu a ocorrência, e o conflito fica resolvido. Se isto não acontecer, então é dada palavra aos restantes alunos que queiram intervir com os seus pontos de vista da ocorrência. A explanação dos diferentes pontos de vista leva os alunos a perceberem que existem diferentes formas de ver o mundo. Esta é uma aprendizagem

essencial para a socialização dos alunos, e é através deste confronto de pontos de vista que os alunos vão desenvolver a sua construção sociomoral (Serralha, 2001). A discussão do caso só acaba quando existir uma conciliação de perspectivas, através de várias negociações, o que leva as crianças a descentralizarem-se, ou seja, a não pensarem apenas nos seus próprios interesses, mas também nos da comunidade. Este instrumento, a nível individual, promove o desenvolvimento social e moral das crianças, e além disso, a nível grupal, promove a autorregulação e adequação dos seus comportamentos com o grupo (Garcia, 2010). Devemos encarar o conflito como um processo positivo, e que, além disso, a regulação do conflito e a chegada a uma solução justa leva a resultados positivos, e aos desenvolvimento das crianças. Este instrumento permite um olhar positivo e de aprendizagem e evolução aos conflitos existentes no dia-a-dia das crianças (Pereira & Rosa, 2015).

Os Conselhos permitem que, através das ações do quotidiano, como empurrões, e através do meio de reflexão propício do Conselho, sejam construídas normas coletivas. Estas normas vão regular o trabalho e mesmo a vida da criança, vão ser normas coletivas, vistas como uma lei comum no interior do próprio grupo, o que lhes permite criar as próprias regras de socialização (Serralha, 2001). As regras criadas são escritas, na ata do Conselho, afixadas na parede da sala, e além disso, relembradas no início de cada Conselho, de forma a que não haja esquecimentos, reforçar o compromisso e lembrar as crianças para que o façam cumprir. Estas leis, não são imutáveis, pelo contrário, elas são criadas pelo grupo como forma de orientação para a socialização e a vida em grupo, mas se ou quando o grupo decidir que estas já não fazem sentido, estas são imediatamente revistas ou mesmo anuladas (Serralha, 2001). Além disso, o grupo acredita nas regras criadas e na obrigação implícita das cumprir (Vieira, 2007). Este instrumento permite ao grupo constituir-se como uma comunidade cooperativa, que vai para além para própria utilização do instrumento. As crianças passam a estabelecer a cooperação como um valor inerente às vivências do grupo (Garcia, 2010).

O Conselho incentiva o desenvolvimento da autorregulação, por ser um espaço democrático que para a resolução de conflitos do quotidiano incentiva a participação ativa dos alunos (Serralha, 2001). Além disso, incentiva também a autoavaliação do comportamento, pois as crianças são levadas a refletir e tomar consciência dos seus comportamentos e atitudes (Lourenço, 2016).

O instrumento, Diário e Conselho de Turma, serve então como um instrumento de regulação da vida e do trabalho de turma, de forma semanal, estimulando e promovendo: o

desenvolvimento social e moral de cada criança (Garcia, 2010); uma maior autorregulação (Nizza, 1998); um ambiente de cooperação, reflexão e diálogo (Lourenço, 2016); o desenvolvimento da competência de gestão de conflitos (Pereira e Rosa, 2015); e a prevenção de futuros conflitos (Lourenço, 2016).

## 7 Escola Tradicional

A Escola Tradicional segue um modelo de ensino “*adult-run*”, que segue uma teoria de aprendizagem por transmissão e por processos de modelação, que por sua vez, assenta nas teorias comportamentais (ou *behavioristas*) da aprendizagem (Vasconcelos et al., 2003). Inicialmente, analisamos as teorias comportamentais, seguidas da aprendizagem por transmissão e por processos de modelação, de forma a enquadrar e fundamentar a Escola Tradicional e os seus pressupostos teóricos. Iremos expor, também, as práticas seguidas na Escola Tradicional e algumas das críticas de que é alvo.

### 7.1 Teorias comportamentais

As teorias comportamentais dominaram as teorias da psicologia da aprendizagem da primeira metade do século vinte. Estas teorias explicam a aprendizagem graças a eventos do ambiente, ou seja, através de eventos exteriores, não negando a existência de fenómenos mentais, mas defendendo que estes não são necessários para explicar a aprendizagem (Schunk, 2012).

O primeiro psicólogo proeminente a apresentar uma teoria de aprendizagem comportamental foi Edward Thorndike, com a teoria do conexionismo (*connectionism*) (1913/1914). Nesta teoria, este autor defende que o tipo mais fundamental de aprendizagem envolve a formação de associações (conexões) entre experiências sensoriais (percepções de estímulos ou eventos) e respostas, que se manifestam comportamentalmente. Thorndike referiu também que quanto mais vezes for realizada uma resposta a um determinado estímulo, mais forte fica a conexão entre a resposta e o estímulo (Schunk, 2012).

Thorndike realizou vários estudos e apresentou diferentes leis, que entretanto foram validadas ou não, mas que ilustravam modos de aprendizagem por associação, nas quais se enfatiza as consequências de um determinado comportamento. Por exemplo, nos seus estudos percebeu que as recompensas aumentam a conexão, mas que a punição não enfraquecia necessariamente a conexão, mas sim que a suprimiu (Schunk, 2012).

Paralelamente ao trabalho de Thorndike, Ivan Pavlov, um psicólogo Russo desenvolveu vários trabalhos muito significativos para as teorias comportamentais (Pavlov & Skinner, 1974). O legado de Pavlov, em relação às teorias de aprendizagem, foi deixado pela descrição do condicionamento clássico (Schunk, 2012).

Pavlov desenvolveu a sua teoria baseando-se em experiências com cães (Pavlov & Skinner, 1974). O condicionamento clássico passa pela associação entre estímulos. Para se desenvolver um condicionamento é necessário inicialmente um estímulo (A) que produza uma resposta inata. Posteriormente é apresentado um outro estímulo (B), inicialmente neutro, antes da apresentação do estímulo A. Eventualmente, com a repetição deste acontecimento, o estímulo condicionado (B) vai desencadear a mesma resposta, tornando-a uma resposta condicionada (Schunk, 2012). Por exemplo, um cão quando lhe é apresentado um pedaço de carne saliva (resposta inata), e, o toque de uma campainha é considerado um estímulo neutro. Se o cão ouvir a campainha pouco tempo antes de lhe ser apresentado o pedaço de carne, este passará a salivar ao toque da campainha. A campainha que inicialmente era um estímulo neutro torna-se um estímulo condicionado. Ou seja, é considerada uma aprendizagem através do condicionamento clássico, quando um comportamento que já existia previamente é desencadeado por um novo estímulo. Pavlov descobriu então que existem dois tipos de reflexos, os inatos e os condicionados. E, para que estes últimos existam, é necessária a interação do organismo com o meio exterior (Pavlov & Skinner, 1974). O condicionamento clássico tem a capacidade de criar expectativas, através da associação (Cole & Cole, 2004).

Nesta teoria, foram ainda desenvolvidas quatro leis, referindo a primeira que a resposta condicionada só existe porque é repetida e existe uma recompensa. A segunda refere que quando esta não é seguida de recompensa leva à sua extinção. A terceira lei refere que uma resposta pode ser atrasada, e a última refere que o condicionamento pode ser seletivo, por exemplo, um cão ao som de duas campainhas ligeiramente diferentes, onde só é recompensado ao som de uma, inicialmente salivará às duas, mas de seguida aprenderá a salivar apenas à campainha correta (Pavlov & Skinner, 1974).

Os seres humanos têm a capacidade de desenvolver o condicionamento mais depressa, por vezes apenas é necessária uma única associação para que o condicionamento ocorra. Além disso, o ser humano, ao ter a capacidade de utilizar a linguagem, desenvolve um maior potencial de condicionamento. Palavras ou pensamentos tornam-se estímulos condicionados. Portanto, o ser humano nem precisa de observar um estímulo repetitivamente para realizar o condicionamento, é apenas necessário dizer-lhe esta associação e dá-se o condicionamento (Schunk, 2012).

Posteriormente Skinner (2005), um outro psicólogo impactante nas teorias comportamentalistas, desenvolve a teoria do condicionamento operante. Nesta aprendizagem,

as mudanças de comportamento são influenciadas e moldadas pelas consequências deste, dando origem a comportamentos novos e mais complexos (Skinner, 2005; Cole & Cole, 2004). Skinner utiliza o termo operante de forma a enfatizar o facto de que um comportamento acontece (opera) de acordo com o seu ambiente que gera consequências (Skinner, 2005).

O condicionamento operante explica que os organismos tendem a repetir comportamentos que os levem a consequências benéficas (recompensas), e por outro lado, também tendem a extinguir comportamentos que deixem de produzir recompensas ou que produzam uma punição (Cole & Cole, 2004). Ao se tornar uma resposta mais provável ou frequente, ocorre um reforço do condicionamento. Um reforço é considerado uma consequência, vista como uma recompensa, que leva a um aumento da probabilidade de um comportamento ser repetido (Cole & Cole, 2004). Por exemplo, se o programa de rádio que estamos habituados a ouvir se torna desagradável deixamos de o ouvir, ou se ligamos para o telefone de alguém e esta nunca atende deixamos de ligar, sendo este comportamento denominado de extinção operante (Skinner, 2005).

As teorias comportamentais têm, no entanto, uma grande dificuldade em explicar as diferenças individuais e nas suas experiências (Cole & Cole, 2004). Os teóricos cognitivistas desafiam as teorias comportamentalistas, pois acreditam que estes observam os processos de aprendizagem de forma incompleta por ignorarem os processos mentais envolvidos (Schunk, 2012).

## **7.2 Aprendizagem por processos de modelação**

Um outro processo de aprendizagem é a aprendizagem por modelação, que requer a interação do indivíduo com o meio social e o meio ambiente envolvente. A modelação refere as mudanças cognitivas (que também estão presentes nas teorias sócio-cognitivas), comportamentais ou afetivas que advêm da observação de um ou mais modelos (como professores ou pais) (Schunk, 2012). Historicamente, o termo modelação e imitação tinham o mesmo significado, mas, hoje em dia, a modelação é considerada um conceito mais abrangente, que inclui a imitação (Schunk, 2012).

Pela teoria de condicionamento de Skinner, a imitação ocorre quando um observador realiza uma resposta e recebe um reforço. No entanto, existem algumas limitações desta teoria de imitação, sendo uma delas o facto de Skinner defender que para esta imitação existir

é necessário que exista um reforço depois do comportamento imitado, para que este se mantenha como aprendido. Contudo, Bandura e outros nas suas investigações perceberam que observadores aprendem por modelação mesmo na ausência de reforço (Schunk, 2012).

Bandura distinguiu três funções chave da modelação: facilitador de resposta, inibição/desinibição e aprendizagem observacional. A primeira função refere-se a solicitações sociais que criam incentivos motivacionais para que o observador modele as suas ações, ou seja, o observador vai realizar algo porque vê todos à sua volta a fazerem-no. A segunda função, inibição e desinibição, refere que os comportamentos podem ser modelados através das expectativas criadas e da antecipação dos mesmos resultados decorrentes das observações de experiências de terceiros. E, por último, a função aprendizagem observacional que refere um processo que inclui a atenção, retenção, produção e motivação (Bandura, 2009; Schunk, 2012).

É possível expor vários exemplos destas funções tanto na nossa vivência em sociedade como também nas salas de aula. Um comportamento desenvolve-se de forma a estar em conformidade com os padrões de uma determinada comunidade, quando certas respostas são reforçadas e outras punidas (Skinner, 2005). A comunidade onde o indivíduo está inserido estabelece-lhe contingências educacionais, onde o indivíduo é reforçado com a aprovação quando adota certas “posturas”, e punido com críticas quando adota outras. (Skinner, 2005). Nas salas de aulas, por exemplo, um professor tem a capacidade de inibir ou desinibir o “mau” comportamento da turma. Os alunos, quando vêem que o professor permite que um aluno se porte incorretamente sem que sofra quaisquer consequências, sabem que se podem comportar incorretamente também, o que os leva a fazê-lo. Tal como o contrário também acontece, se vêem um colega a ser punido leva-os a inibirem comportamentos incorretos (Schunk, 2012).

Através da aprendizagem observacional, o observador consegue aumentar a sua capacidade cognitiva, e modelar os seus comportamentos posteriores, sendo esta muito utilizada em salas de aula. O professor explica e demonstra o conhecimento a ser adquirido e, de seguida, os alunos através de práticas guiadas demonstram se o adquiriram (Schunk, 2012).

Existem algumas aplicações do ensino pela modelagem, nomeadamente a modelagem cognitiva. Esta postula que o modelo deve explicar e demonstrar, verbalizando também os

pensamentos e razões para a realização da sua ação. A modelagem cognitiva é muito utilizada em escolas, por exemplo, os professores ao ensinarem a divisão, exemplificam no quadro o que estão a fazer, verbalizando as suas razões e pensamentos (como o porquê de terem escolhido determinada ordem para apresentar os dígitos). De seguida, o professor aplica exercícios guiados onde os alunos devem demonstrar se o conseguem alcançar sozinhos (Schunk, 2012).

### **7.3 Aprendizagem por transmissão**

Na aprendizagem por transmissão, seguida no modelo “*adult-run*”, os adultos são considerados os responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos, onde devem encher os alunos com conhecimento, como se estes se tratassem de recipientes e o conhecimento do produto. Os alunos têm um papel cognitivo passivo no seu próprio processo de aprendizagem, apenas têm de receber e armazenar a informação que lhes é dada (Olson & Torrance, 2000; Vasconcelos et al., 2003), logo são considerados como tendo um papel secundário no seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos et al., 2003).

Na relação professor-aluno, enfatiza-se o papel do professor, que é o detentor de autoridade e saber. Este é visto como sobreposto ao aluno, e os conhecimentos que transmitem são encarados como uma verdade absoluta (Tacca & Branco, 2008). O trabalho do professor passa por definir, unilateralmente, os objetivos, os meios e as tarefas, preparar a informação para a sua transmissão. E, também, por motivar os alunos para os tornar receptivos desse conhecimento (Olson & Torrance, 2000). Relativamente a esta capacidade de motivação, o professor recorre a métodos de reforço, privilegiando reforços imediatos e diretos, que têm como objetivo levar a mudanças comportamentais por parte dos alunos e manter a sua estabilidade. O professor utiliza o método de reforço distribuindo recompensas e/ou punições, sendo que a natureza deste reforço dependerá do esforço e nível etário dos alunos (Vasconcelos et al., 2003). Além dos incentivos, nas salas de aula reina uma disciplina imposta, como forma eficaz de assegurar o silêncio e a atenção dos alunos (Leão, 1999).

Por outro lado, o papel do aluno, durante o seu processo de aprendizagem, é acumular conhecimento, que posteriormente deve ter a capacidade de reproduzir fielmente (Vasconcelos et al., 2003; Leão, 1999). Se o aluno tem a capacidade de escrever e/ou falar sobre determinado conhecimento então (subentende-se) que o aluno tenha compreendido esse conhecimento. Nesta abordagem, não é considerado relevante o aluno ter a capacidade

detransformar o conhecimento que obteve (Vasconcelos et al., 2003). No estado mais puro deste modelo não existe a necessidade das crianças perceberem o propósito do conhecimento que devem adquirir, nem de se interessarem pelo mesmo, visto que o papel do aluno é apenas o de recetor de informação (Olson & Torrance, 2000). Para se considerar que o aluno aprendeu valoriza-se, principalmente e quase exclusivamente, uma avaliação sumativa. Esta avaliação é realizada com base na atribuição de classificações pelo professor, no final do processo (Vasconcelos et al., 2003; Donatella & Sansone, 2019).

O ensino está dividido por níveis escolares, onde em cada um destes existe uma porção de conhecimento acumulado, que é suposto que a criança domine até ao fim do ano, para no ano seguinte prosseguir para o nível seguinte (Sprinthall & Sprinthall, 1993). As crianças que não adquirirem o conhecimento exigido ao longo do ano, que não acompanham o ritmo, têm de o repetir, até que o adquiram. Por outro lado, para as crianças que não se sentem desafiadas com a exigência do nível, é possível que estas avancem alguns níveis (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O professor, observa o conhecimento como um conjunto de conteúdos, pré-determinados, que são fechados, e que têm de ser inculcados nas crianças, de forma homogénea para todos (Tacca & Branco, 2008), através de um método gradual e sistematizado (Protetti, 2010). Os conteúdos ensinados aos alunos são separados das suas realidades sociais e das suas experiências (Leão, 1999). Durante as aulas existe maioritariamente a utilização do método expositivo, ou seja conteúdos lecionados são apresentados verbalmente, onde tanto a exposição como a sua análise são realizadas pelo professor (Leão, 1999).

Quando existe uma criança que difira na sua forma de aprender ou no seu saber, este acontecimento, por vezes, leva a uma culpabilização das famílias por parte da escola, e também pela instituição de políticas de reforço, práticas com objetivo de recuperar conteúdo, quer em serviços especializados ou na própria escola. No entanto, a maioria dos resultados destas práticas são pouco expressivos (Tacca & Branco, 2008).

Nem todos os professores que seguem este modelo de ensino concordam com todos os procedimentos generalizados deste modelo. Por exemplo, uma prática recorrente neste modelo é a memorização, o que não quer dizer que todos os professores que seguem este modelo a pratiquem ou defendam (Olson & Torrance, 2000).

#### **7.4 História da Escola Tradicional**

Durante a Revolução Francesa, a sociedade burguesa conquistou poder e implementou o direito do acesso de todos os cidadãos à educação. Até então, o clima era de opressão, e, as mudanças resultantes da revolução passavam também pelo acesso dos cidadãos à cultura, os burgueses pretendiam formar uma sociedade “livre”, convertendo súbditos em cidadãos, vencendo a barreira da ignorância (Leão, 1999).

Alguns anos depois, após a revolução industrial (1840), a escola tradicional iniciou-se em grande escala e abrangência, através do sistema nacional de ensino e da implementação de uma rede pública de ensino, em meados do séc XIX (Protetti, 2010). O ensino tradicional tornou-se então gratuito, universal e obrigatório (Leão, 1999). A escola passou a ser um direito de todas as crianças e um dever do estado (Protetti, 2010), com o objetivo de consolidar a ordem democrática. O desenvolvimento da escola tradicional é fruto do desenvolvimento da sociedade, em prol da procura de cultura e conhecimento (Leão, 1999).

Desde o início da escola formal que esta foi influenciada pela abordagem da metodologia de ensino tradicional (Leão, 1999). Os princípios e as práticas educativas presentes na escola tradicional seguem uma abordagem de aprendizagem por transmissão e por modelação, baseando-se nos pressupostos da teoria comportamental ou behaviorista (Vasconcelos et al., 2003; Leão, 1999; Protetti, 2010). Esta abordagem de ensino parte do pressuposto de que a inteligência é a capacidade que torna o aluno capaz de armazenar informação. Tendo em conta esta premissa, na escola tradicional o conhecimento deve ser adquirido pela transmissão de conhecimentos, que têm um carácter cumulativo (Leão, 1999).

#### **7.5 Críticas à aprendizagem por transmissão e à abordagem da Escola Tradicional**

Apesar da era informática em que vivemos, e do conseqüente pleno acesso à informação, a educação formal mantém-se maioritariamente igual ao século passado. A escola tradicional ainda é aplicada na grande maioria das escolas em Portugal, apesar da sua inadequação aos padrões exigidos na atualidade (Leão, 1999).

- Existem algumas críticas à aprendizagem por transmissão, e por conseqüente, também à abordagem de ensino e aprendizagem seguida na escola tradicional, tais como:

- Esta abordagem não tem em conta os interesses, perspectivas, formas de pensar e de ser, tanto dos alunos como dos professores (Tacca & Branco, 2008). Ou seja, não tem em conta as características individuais, nem os fatores emocionais ou afetivos (Leão, 1999). Muitas vezes, nesta metodologia de ensino, os professores acabam por não envolver os alunos, mas sim cumprir estritamente o currículo (Tacca & Branco, 2008).
- Nesta metodologia, para se considerar que o aluno aprendeu, este tem de ser capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, mesmo que estes sejam reproduzidos de forma invariável e automática (Leão, 1999). Ou seja, é promovida uma pedagogia de esforço, onde prevalece a repetição e a memorização, em vez da aprendizagem direcionada e significativa ao aluno (Protetti, 2010).
- Uma outra crítica refere o facto dos alunos aprenderem a ser guiados pelo professor, o que leva a que estes não desenvolvam uma capacidade de ser autossuficiente, nem a de guiar outros. Além disso, aprendem como participar em atividades que não são do seu interesse pessoal, o que posteriormente os leva a não conseguirem desenvolver/promover os seus interesses pessoais (Olson & Torrance, 2000), tais como a criatividade, curiosidade ou motivação intrínseca (Vasconcelos et al., 2003). Os alunos aprendem a dar respostas corretas, mas não têm experiência para analisar e determinar se um problema é correto (Olson & Torrance, 2000). O aluno é visto como um agente passivo e acrítico no seu processo de aprendizagem, não é incentivado a pensar, apenas a reproduzir tarefas e informação, a repetir ou que viu, ouviu ou leu da professora (Vasconcelos et al., 2003; Tacca & Branco, 2008). O aluno corre até o risco de se tornar excessivamente dependente do professor (Vasconcelos et al., 2003).
- Esta metodologia de ensino tenta ser democrática, com o objetivo de dar a todas as crianças o mesmo tratamento, mas acaba por pecar ao cometer inadequações severas (Tacca & Branco, 2008). As práticas são demasiado gerais, e iguais para todos, o que leva a que estas não sejam adaptadas às necessidades das crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1993). As escolas não estão preparadas para lidar com diferentes tipos de alunos, pois impera uma mentalidade de homogeneidade e padronização, o que leva a uma organização social excludente (Tacca & Branco, 2008). Charlot (2000) refere ainda que, muitas vezes, nestes contextos observa-se a diferença como uma deficiência sociocultural, ao invés duma leitura positiva da criança, da sua realidade

social, experiência e interpretação do mundo. São muitas vezes estas crianças diferentes que se encontram situações de fracasso escolar, e, ao transformar esta forma de ver a diferença, podemos ajudar a tornar o aluno nesta situação num bem sucedido no ensino escolar (Charlot, 2000).

- Além disso, o erro, que inicialmente é considerado pelos alunos como um evento neutro, é visto nesta abordagem com uma conotação negativa, que deve ser evitado, punido e deve ser exigida uma nova resposta (Vasconcelos et al., 2003). Tal percepção do erro provoca respostas emocionais, como stress ou ansiedade, pela associação à desaprovação dos pais ou professores. A desaprovação desencadeia uma resposta automática de ansiedade ou stress e, através deste condicionamento, o erro passa a desencadear ansiedade (Schunk, 2012).
- A avaliação é também alvo de algumas críticas, nomeadamente o foco exclusivo na verificação da aquisição de conhecimento, descartando todo o processo envolvido nesta aquisição (Donatella & Sansone, 2019) e o facto de favorecer situações de ruptura, pois existem muitas avaliações impostas, muitos preconceitos envolvidos e muitas expectativas criadas juntamente com profecias auto-realizadas, que posteriormente podem levar a frustrações. E estas, por sua vez, levam a um processo de escolarização com muito insucesso (Tacca & Branco, 2008). Além disso, este conhecimento é avaliado sempre da mesma forma, não diferenciando necessidades, realidades ou propostas (Pignanelli, 2019); e apenas direcionado ao conhecimento técnico, não avaliando outras dimensões como as atitudes, habilidades e competências (Pignanelli, 2019). Além dos supra referidos, existe ainda o problema da fragmentação, as avaliações são realizadas nas diferentes disciplinas, que constituem um todo (um ano escolar, por exemplo), mas estas não se encontram em interação, nem integração. E, por último, os resultados obtidos nestas avaliações maioritariamente não são aproveitados, não existe um feedback ativo dos resultados, para uma posterior melhoria (Pignanelli, 2019).
- Uma outra crítica refere a falta de enfoque dada à relação entre o aluno e o professor. Esta relação tem um carácter fundamental e um impacto na aprendizagem dos alunos, e deveria portanto ser valorizada (Tacca & Branco, 2008; Leão, 1999).

- Além dos argumentos apresentados, Watson (2000) refere ainda que, através das várias investigações que foram realizadas nas escolas tradicionais, nesta metodologianas salas de aulas em que os professores são muito diretivos, os alunos tendem a apresentar baixos níveis de envolvimento e a ser menos autónomos; maioritariamente as tarefas são pouco estimulantes e exigentes, o que indica aos alunos que as suas expectativas sobre eles são baixas; os currículos escolares apresentam falta de coerência e motivação e interesse intrínseco; é uma aprendizagem solitária, onde existe uma falta de estimulação social e intelectual de aprendizagem com os pares; é dada pouca atenção às estratégias de aprendizagem; e, por último, esta prática leva a uma motivação e autoestima mais baixa, e sentimentos de incompetência e falta de controlo (Watson, 2000).

### III. REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES

Vários estudos de natureza qualitativa investigaram a relação ou associação entre a implementação do instrumento Diário e Conselho de Turma e a forma como as crianças evoluíram em diferentes dimensões do desenvolvimento emocional e social (Lourenço, 2016; Brites, 2016; Pissarro, 2015; Caetano, 2007; Vieira, 2007; Garcia, 2010; Serralha, 2001). De acordo com o levantamento feitos estudos já realizados com este objetivo, os resultados por eles evidenciados apontam para um impacto benéfico do Diário e Conselho de Turma, tanto a nível individual como a nível grupal. A nível individual, o impacto benéfico foi verificado em diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças, nomeadamente no desenvolvimento da responsabilidade (Brites, 2016; Serralha, 2001), da autonomia (Brites, 2016; Serralha, 2001), da empatia (Lourenço, 2016; Serralha, 2001), da moralidade (Vieira, 2007; Serralha, 2001), da autorregulação (Lourenço, 2016), da cidadania (Caetano, 2007), da capacidade de prevenção e de gestão de conflitos (Lourenço, 2016, Pissarro, 2015, Garcia, 2010; Caetano, 2007; Serralha, 2001), e das relações interpessoais (Lourenço, 2016; Pissarro, 2015; Garcia, 2010; Caetano, 2007). A nível grupal, o impacto benéfico verificou-se pela promoção da democracia (Garcia, 2010; Caetano, 2007), de uma comunidade cooperativa (Garcia, 2010; Caetano, 2007), nas normas sociais de socialização (Serralha, 2001) e também no planeamento e avaliação da vida da turma (Garcia, 2010). Seguidamente, são descritos, de forma mais detalhada, cada um destes estudos, com o objetivo de salientar os pontos fortes de cada um deles e apresentar as limitações que sustentam a necessidade do desenvolvimento de novos estudos que continuem a avaliar o impacto do instrumento Diário e Conselho de Turma no desenvolvimento sócio-emocional das crianças.

Num estudo, Garcia (2010) realizou uma investigação, com a qual pretendeu esclarecer se a implementação do Diário e Conselho de Turma promovia o apoio e incentivo ao desenvolvimento sócio-moral e o planeamento e avaliação do trabalho da vida do grupo. Participaram neste estudo 22 crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, que frequentavam uma sala dum Jardim de Infância da rede pública, na qual foi implementada a metodologia MEM (nenhuma destas crianças tinha sido exposta a esta metodologia anteriormente) e todos os instrumentos de regulação e práticas inerentes a esta, entre eles, o Diário e Conselho de Turma. Foram analisados 251 registos de 25 Diários, do primeiro e segundo período letivo. Estes registos foram completados por notas de observações da turma. Dos resultados obtidos no estudo, salienta-se que comparando o

primeiro período com o segundo diminuíram os registos de ocorrências negativas em determinadas categorias, tais como *Condutas desajustadas* e *Utilização de materiais e espaços comuns*. A investigadora considerou que os momentos de Conselho foram fulcrais para a diminuição destes registos. Este dado, e a observação do modo como as crianças participaram e interagiram nos Conselhos de Turma, levaram a autora do estudo a considerar que este instrumento permitiu o desenvolvimento social e moral das crianças e a adequação dos seus comportamentos com o grupo. O grupo constituiu-se como uma comunidade cooperativa, mesmo para além da utilização do próprio instrumento, ou seja, a cooperação estabeleceu-se como um valor inerente nas vivências de grupo. O Conselho, ao promover a discussão dos incidentes que levaram ao seu registo, permite discutir o assunto, resolver a questão e procurar soluções de resolução alternativas (Garcia, 2010).

Um outro estudo, de natureza exploratória, realizado por Vieira (2007), tinha também como objetivo esclarecer a função pedagógica do Diário e Conselho de Turma, como um instrumento de incentivo e apoio ao desenvolvimento sociomoral das crianças, mas desta vez especificamente em dois domínios, o moral (por exemplo, não agredir o outro) e o convencional (por exemplo, cumprir regras da sala). Participaram neste estudo 68 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, provenientes de quatro salas e de uma escola que implementa o modelo MEM. Foram objeto de análise 1034 registos (de 125 Diários recolhidos) inseridos na coluna “Não Gostamos”, que apresentavam juízos sociais de desaprovação. A análise dos resultados demonstrou uma diminuição progressiva do número de registos de teor moral/interpessoal, ao longo do ano letivo, nomeadamente no decréscimo significativo na subcategoria *Agressões físicas*. Em relação aos registos do domínio sócio-convencional, estes decresceram ligeiramente no segundo período, mas no final do ano letivo voltaram a subir. De acordo com a investigadora, o Conselho de Turmapotencializa as aprendizagens sociomorais, regula as interações sociais, através das regras morais que são construídas pelo grupo e vão sendo interiorizadas. O grupo acredita nas regras criadas e na obrigação implícita de as cumprir. Neste estudo, a investigadora salientou a importância do Diário de Turma, e consequentemente do Conselho, como um instrumento pedagógico que regula o clima social da turma (Vieira, 2007).

Lourenço (2016) realizou um estudo, com o objectivo de perceber o impacto deste instrumento na prevenção e/ou mediação de conflitos. Participaram 20 crianças do segundo ano escolar, com sete e oito anos de idade, numa escola que segue um método de

aprendizagem tradicional. Foram realizadas e analisadas 9 Assembleias de Turma (outro nome para Conselho de Turma), de Outubro a Fevereiro. A recolha de dados foi realizada através de análise documental, do método observação participante, e de entrevistas à professora e aos alunos da sala. A investigadora concluiu que este instrumento ajudou principalmente na autorregulação e na autoavaliação do comportamento das crianças, pois estas refletiam e tomavam consciência dos seus comportamentos e atitudes. Esta melhoria foi pequena mas significativa, e principalmente evidente nas crianças que habitualmente estavam mais envolvidas em conflitos com violência física.

Os Diários de Turma levaram a uma supressão gradual das queixas orais aos professores, e desenvolveram também a escrita das crianças, tornando-a significativa e necessária para o registo dos seus conflitos. Ao longo do ano verificou-se uma gradual redução de registos de conflito e um aumento do registo de ocorrências positivas, demonstrando que as crianças desenvolveram a sua capacidade de resolução de conflitos ou começaram a relativizá-los.

A investigadora concluiu que este instrumento melhorou as relações interpessoais da turma, pois potencializou a auto-regulação e a capacidade de resolução de conflitos das crianças, motivando-as a encontrar soluções autónomas e negociadas (Lourenço, 2016).

Na mesma linha de investigação, o estudo de Pereira e Rosa (2015) teve como objetivo perceber de que forma o Diário de Turma e as restantes metodologias MEM estavam associadas a estratégias de gestão e resolução de conflitos entre as crianças mais positivas. Neste estudo participaram 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e seis anos, de uma sala de jardim de infância que seguia uma metodologia MEM. Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas informais aos envolvidos, observações e recolha de documentos relacionados.

Tendo em conta os dados analisados, as investigadoras concluíram que os instrumentos de regulação utilizados na metodologia MEM influenciaram positivamente a gestão e a resolução de conflitos, a autonomia das crianças, e levava-as a pensar sobre as suas atitudes e consequências das mesmas (o que por sua vez também leva ao desenvolvimento das competências de gestão de conflitos) (Pereira & Rosa, 2015).

Salientado ainda o impacto do Diário e Conselho de Turma na mediação de conflitos, Caetano (2007) realizou um estudo com crianças de uma turma do terceiro ano de

escolaridade. Neste estudo existiram três momentos de recolha de dados, o primeiro, três meses após o início do projeto, o segundo, seis meses após o início do projeto, e por último, um *follow up* realizado seis meses após o final do projeto. Para a recolha de dados, foram realizados vídeos das assembleias, recolhidos os registos dos alunos e, ainda, aplicados questionários aos participantes. A análise dos resultados demonstrou que a assembleia de turma promoveu a cidadania, a democracia, o trabalho colaborativo, a extensão da liderança aos alunos, o que por sua vez promoveu o desenvolvimento de relações interpessoais com uma maior compreensão e solidariedade. Além disso, este instrumento aparenta ter servido como mediador de conflitos, e ao ser discutido numa dinâmica coletiva levou à consciencialização do grupo e a transformações sociais (Caetano, 2007).

Um outro estudo qualitativo, de Pissarro (2015), procurou também perceber o efeito do Diário e Conselho de Turma na gestão e resolução de conflitos. Neste estudo foi analisada, durante um ano letivo, uma turma do quarto ano de escolaridade com 22 alunos, que seguia uma metodologia de trabalho MEM. Como recolha de dados, a investigadora analisou os Diários de Turma, observou os Conselhos e os documentos inerentes a este, e, além disso, realizou entrevistas semiestruturadas aos participantes. Na análise dos dados recolhidos, a investigadora concluiu que o Diário foi eficaz na orientação das relações pessoais estabelecidas, e conseqüentemente na vida da turma. Em várias situações, aquando da leitura dos registos de ocorrências negativas, as crianças já não necessitavam de o discutir, o que por si só já parece evidenciar que este serve como um mecanismo de auxílio à resolução de conflitos (Pissarro, 2015).

Numa outra linha de questionamento, Brites (2016) realizou um estudo, que teve como objetivo perceber se o Conselho de Turma promovia a autonomia, a responsabilidade e a participação das crianças. Brites analisou seis Conselhos de Turma, de uma turma do segundo ano de escolaridade, através do método de observação. Ao analisar os seus dados, concluiu que a aplicação deste instrumento é benéfica para as crianças, uma vez que estas desenvolveram, ao longo do tempo, a participação ativa, a responsabilidade, o respeito pelo outro e o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Além disso, promoveu a consciencialização das crianças das conseqüências das suas atitudes e ações, tornou-as mais empáticas e desenvolveu as suas capacidades de resolução de conflitos. Apesar de apenas terem sido analisados seis Conselhos, estes revelaram-se suficientes para a investigadora verificar a existência de melhorias notórias nas crianças, tanto a nível individual como em

grupo, demonstrando que as aprendizagens adquiridas durante os Conselhos são transpostas para a vida das crianças (Brites, 2016).

Por último, um estudo mais específico, realizado por Serralha (2001), teve como objetivo estudar a evolução e construção das normas de socialização criadas em Conselho de Turma. Para isso, a investigadora analisou uma turma do primeiro ano de escolaridade, durante um ano letivo, que seguia o modelo pedagógico MEM. Foram recolhidos 32 Diários e analisados os Conselhos de Turma e as suas conseqüentes atas, com as normas produzidas. Na análise dos dados, a investigadora percebeu que a maioria das regras foram criadas ao longo do primeiro período, e que este número decresceu significativamente nos períodos seguintes. Este número exponencial no primeiro período pode dever-se à maioria das crianças iniciarem a escolaridade e, por isso, sentirem a necessidade de criar regras de vida, e que, à medida que o ano vai avançando, as crianças vão interiorizando as regras no seu dia-a-dia deixando de ser necessário elaborar novas regras. Considerando a natureza das normas, no primeiro período verificaram-se maioritariamente referências a ocorrências de carácter individual («*O Aluno I chamou-me um nome e eu não gostei*» (Serralha, 2001,p. 37), enquanto no segundo e no terceiro estas tornam-se de carácter social («*O Aluno A e C José correram na aula de moral*» (Serralha, 2001,p. 37). Serralha, pelos resultados obtidos, realça a evolução moral que ocorreu ao longo do ano letivo, e considera que o Diário e o Conselho de Turma permitiu a elaboração de normas em conjunto, o que permitiu uma melhor socialização entre as crianças. Além disso, facilitou e promoveu o desenvolvimento da responsabilidade, autonomia pessoal e moral das crianças, e também das suas capacidades de gestão de conflitos e de empatia (Serralha, 2001).

## IV. LIMITAÇÕES

Todos os estudos apresentados anteriormente apontam para o impacto benéfico do instrumento Diário e Conselho de Turma em várias dimensões do desenvolvimento das crianças, tanto a nível individual como grupal. No entanto, todos eles apresentam limitações que tornam difícil perceber se os benefícios observados se deveram inteiramente à utilização deste instrumento, ou a outras variáveis que possam estar a ocorrer simultaneamente, não avaliadas ou controladas. Por exemplo, todos os estudos referidos anteriormente (Brites, 2016, Caetano, 2007, Lourenço, 2016, Garcia, 2010, Pereira & Rosa, 2015;Pissarro, 2015, Serralha, 2001), exceto um (Vieira, 2007)apresentam delineamentos onde apenas é avaliada a evolução dos registos dos Diários e Conselhos de Turma e aspetos do desenvolvimento das crianças, numa turma apenas, sem existir um grupo de controlo e um grupo de comparação. Desta forma, não é possível avaliar com mais segurança se a evolução dos aspetos do funcionamento social das crianças, observados em cada um desses estudos, se deve à participação no Diário e Conselho de Turma ao longo do ano ou a outras variáveis como por exemplo, o crescimento natural das crianças, ou ainda ao início da escolaridade ou às variáveis escola ou professor.

Estas limitações são ainda mais relevantes pelo facto de que a maioria dos estudos foi realizada em escolas que seguem uma metodologia de ensino MEM, e nestas existem várias práticas e instrumentos que promovem o desenvolvimento social e emocional das crianças. Consequentemente, os resultados obtidos não permitem afirmar que as mudanças observadas se devem inteiramente a este instrumento e não a outros instrumentos utilizados nesta metodologia.

Finalmente, há ainda a assinalar que as variáveis estudadas, em todos os estudos apresentados, foram analisadas de forma qualitativa, uma metodologia rica pela complexidade dos comportamentos que permite avaliar, mas que ganharia maior sustentação se os resultados encontrados forem corroborados por metodologias de natureza quantitativa, que permitem a avaliação da significância estatística dos resultados obtidos, assim como a sua comparação com outros estudos de natureza quantitativa que venham a ser realizados.

## V. PROPOSTA DE ESTUDO

A fim de colmatar as limitações evidenciadas anteriormente, neste capítulo propõe-se um estudo quase-experimental com o objetivo de avaliar, através de uma metodologia quantitativa, o impacto do Diário e Conselho de Turma, no desenvolvimento de competências sociais e de empatia, em crianças do quarto ano, do primeiro ciclo, de forma a contribuir para a clarificação de que esse desenvolvimento se deve à exposição dos alunos ao Diário e Conselho de Turma, e não a outras variáveis já referidas.

Mais especificamente, sugere-se um estudo que tenha como objetivo testar as seguintes hipóteses: (a). As crianças que participam no programa Conselho de Turma melhoram as suas competências sociais, comparativamente com as crianças que não participam neste programa; (b). As crianças que participam no programa Conselho de Turma melhoram a empatia, comparativamente com as crianças que não participam neste programa.

Neste estudo, optou-se por avaliar, além de competências sociais gerais, também o impacto deste instrumento no desenvolvimento da empatia, uma vez que esta está associada ao comportamento/orientação pró-social, uma das dimensões das competências sociais (Eisenberg & Morris, 2001; Rydell et. a., 1997) e que, até à data, tanto quanto é do nosso conhecimento, não foi ainda estudado, no contexto do impacto do Diário e Conselho de Turma no desenvolvimento das crianças.



## **2.Método**

### **2.1 Participantes**

Para a realização deste estudo é sugerida a escolha de 60 crianças (metade raparigas, metade rapazes) provenientes de duas turmas do quarto ano de escolaridade, de uma mesma escola tradicional, que siga o método de aprendizagem por transmissão. A escolha de uma escola que siga este método permite isolar a influência deste instrumento ativo (Diário e Conselho de Turma), das restantes práticas diárias que possam motivar o desenvolvimento das competências sociais e de empatia, por exemplo, presentes nas salas de aula que seguem o Movimento de Escola Moderna.

Como critério de exclusão recomendamos crianças que não sejam fluentes na língua portuguesa, e crianças que apresentem diagnóstico de déficite cognitivo ou perturbações de desenvolvimento.

### **2.2 Delineamento do estudo**

De acordo com o design de um estudo quase-experimental, deverá existir um pré-teste, uma intervenção, um pós-teste e um pós-teste diferido (Cohen, et. al, 2007). Nos estudos deste design, Cohen et. al. (2007) aconselham os investigadores a constituir grupos que sejam da mesma população ou de populações o mais parecidas possível. Daí que neste estudo se proponha escolher duas turmas da mesma escola, do mesmo ano letivo e da mesma idade. Os sujeitos de cada uma das turmas devem ser aleatoriamente distribuídos por dois grupos, o grupo experimental e o grupo de comparação. Desta forma, em cada grupo, experimental e de comparação, metade das crianças serão de uma turma e a outra metade de outra, o que permite evitar que os resultados obtidos possam ser explicados pela variável da influência do professor da turma. Além disso, todas as intervenções, em ambos os grupos, deverão ser realizadas pelo mesmo mediador (cego quanto aos objetivos do estudo) de forma a controlar também a influência da variável mediadora do grupo.

Quanto às intervenções, no grupo experimental, esta deverá passar por sessões de Conselho de Turma, participação ativa das crianças na discussão dos temas propostos, enquanto que o grupo de controlo será exposto a sessões de apresentação expositiva de temas relacionados com competências sociais. Brites (2016), refere que em seis sessões já se observam efeitos benéficos. No entanto, Lourenço (2016), refere que se observam efeitos ao

longo de 9 sessões, mas sugere que estes poderiam ser mais significativos se se aumentasse o número de sessões. Tendo em conta estes dados, sugere-se a realização de dez sessões, uma por semana, de cerca de 50 minutos cada, para cada um dos grupos.

## **2.3 Instrumentos**

Para a avaliação das variáveis em estudo, competências sociais e empatia, propõe-se a utilização de questionários, nos quais são obtidos valores quantitativos dessas variáveis. A avaliação feita através dos questionários permite utilizar um método standardizado, ou seja, a mesma pergunta é colocada exatamente da mesma forma a todos os participantes, o que, posteriormente, permite uma comparação direta das respostas de todos os participantes (Lowhorn, 2007).

### **2.3.1 Competências sociais**

#### **2.3.1.1 Breve enquadramento teórico sobre competências sociais**

Devido ao amplo campo de pesquisas sobre a competência social, esta conta com muitas e diferentes definições. A maioria das definições apresentam alguns pontos em comum, nomeadamente assumir a eficácia nas interações sociais, e a aplicação de meios apropriados tanto para conquistas sociais como para comportamento social competente (Huber et. al., 2018).

Rydell, Hagekull e Bohlin (1997), realizaram um estudo onde identificaram duas dimensões da competência social, a orientação pró-social e a iniciativa social. A orientação pró-social refere-se aos comportamentos de satisfação das necessidades dos outros, como por exemplo, a ajuda ao outro, a cooperação, o altruísmo e a empatia. Por outro lado, a iniciativa social indica os comportamentos de satisfação das próprias necessidades, como por exemplo liderar um jogo (Rydell et. a., 1997). Além deste estudo, um estudo mais atual realizado por Huber et. al. (2018) defende também empiricamente a competência social como tendo estas duas dimensões (Huber et. al., 2018).

Para este trabalho foi utilizada a definição de competência social de Rubin e Rose-Krasnor (1992), por estarem presentes as duas dimensões identificadas. Estes definem competência social como “*a capacidade de atingir objetivos pessoais na interação social, mantendo simultaneamente relacionamentos positivos com os outros ao longo do tempo e das várias situações*” (pág. 4, Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Por outras palavras, esta competência pode ser descrita como a capacidade de um indivíduo ter consciência de como o seu próprio comportamento afeta o meio envolvente e ter a capacidade de ser sensível às necessidades do outro (Hukkelberg et al., 2019). Uma boa competência social envolve a expressão das próprias ideias, a compreensão dos sentimentos e necessidades dos outros, a capacidade de mostrar emoções, de cooperar e negociar, de resolver os problemas e de estabelecer amizades. E, também tanto a vontade, como a habilidade de interagir com os outros (Negoescu, Boștină-Bratu & Morar, 2019).

A competência social é um comportamento humano complexo, que é o produto da coordenação entre variáveis do ambiente, com fatores de risco e de proteção, e variáveis do indivíduo, como o temperamento/sociabilidade, o reconhecimento facial, o reconhecimento emocional e a Teoria da Mente (Elfers, Iarocci, & Yager, 2007). Uma boa competência social implica o desenvolvimento de processos estratégicos apropriados e de recursos para enfrentar os problemas sociais. O desenvolvimento desta competência é influenciada pelas crenças dos pais e de outros agentes relevantes de mediação social e pela aprendizagem social, que por sua vez influencia o desenvolvimento de estratégias úteis e significativas num dado contexto (Elfers, Iarocci, & Yager, 2007). No ensino pré-escolar, já foi comprovado que crianças com um padrão de vinculação seguro com os seus cuidadores primários têm a capacidade de adotar maneiras apropriadas ao contexto (Stroufe, et. al, 2000), são capazes de exibir comportamentos sociais mais competentes, e desenvolver relações mais positivas no grupo de pares (Fernandes, 2009). Guerra, Leidy e Toro (2010) nos seus estudos concluíram também que tanto a paternidade positiva como a coesão familiar, fornecem um contexto de apoio ao desenvolvimento infantil, onde as habilidades sociais podem ser aprendidas por meio de reforço e modelagem. Quando, por exemplo, os pais estabelecem os limites e explicam as razões das suas ações, então as crianças também aprendem a pensar, avaliando as soluções e a antecipar as consequências. Sendo estas capacidades relevantes para a capacidade de resolver conflitos sociais eficazmente (Guerra, et al., 2010).

As competências sociais são importantes para o ajustamento da criança, e estão também associadas a níveis mais baixos de comportamentos problemáticos, como a agressão e a violência, durante a infância e a adolescência (Guerra, et al., 2010). Esta competência é, também, um importante fator preditor de adaptação social, tanto no presente como na vida futura (Wu & Zou, 2020). Hukkelberg e colaboradores (2019), realizaram uma meta-análise, onde examinaram a correlação entre competência social e problemas de comportamento em crianças. Analisaram 54 estudos independentes, com um total de 46.828 participantes. E os

autores chegaram à conclusão que existe uma correlação negativa significativa entre problemas de comportamento e competência social (Hukkelberg et al., 2019). Níveis baixos desta competência estão, também, associados à agressão, violência, ofensas sexuais, consumo de álcool e drogas, distúrbio de conduta e *bullying* (Anderson & Beauchamp, 2010). Além disso, Yang et al. (2019) no seu estudo, com mais de 9000 estudantes, perceberam que o género, atraso de desenvolvimento, relações negativas, e a parentalidade negativa foram variáveis que influenciaram negativamente a competência social (Yang et al., 2019).

Desenvolver as competências sociais das crianças, tal como a literatura defende, tem um efeito benéfico no desenvolvimento da criança, não só a curto prazo, mas também na idade adulta (Abbott, et al., 2005). Abbott, et al. (2005), realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de perceber qual o impacto a longo prazo (aos 21 anos) de intervenções no desenvolvimento social. Estes autores encontraram melhorias significativas no funcionamento escolar e de trabalho, saúde mental e emocional, em idade adulta (Abbott, et al., 2005).

### **2.3.1.2 Questionário de competências sociais**

Para avaliar as competências sociais sugere-se a utilização da Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª Edição) (ECSCE-2). A escala ECSCE-2 é constituída por duas escalas, a Escala A que procura avaliar as Competências Sociais e a Escala B que avalia o Comportamento Antissocial. Para este estudo apenas se deve utilizar a Escala A. Este instrumento pode ser utilizado para avaliar crianças desde o 1º ano ao 12º ano (Raimundo, et al., 2012). A ECSCE-2 foi desenhada para poder ser respondida por professores ou por outro pessoal escolar (Gomes, 2008)(ver Anexo B).

Este instrumento foi desenvolvido originalmente por Merrell, em 1993, que o apelidou de *School Social Behavior Scales*. Em 2002, esta escala foi melhorada, ainda pelo mesmo autor, passando a chamar-se *School Social Behavior Scales-2* (Raimundo et al., 2012). Raimundo, Carapito, Pereira, Pinto, Lima e Ribeiro (2012) adaptaram esta escala à versão portuguesa, dando origem à Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (2ª Edição) (Raimundo et al., 2012). Gomes (2008), realizou uma investigação com o objectivo de validar a ECSCE-2, e obteve resultados que demonstram que esta escala é válida e conta com uma consistência interna elevada ( $\alpha = .91$  a  $.94$ ).

A Escala A, da ECSCE-2, avalia as competências sociais e encontra-se subdividida em três dimensões, que procuram avaliar a adaptação social, um medidor para as competências sociais. Estas três dimensões são: a relação com os pares, as competências académicas e o auto-controlo/conformidade. São avaliadas estas dimensões, pois são as que descrevem melhor comportamentos adaptativos ou positivos que têm uma grande probabilidade de levar a resultados pessoais e sociais positivos para as crianças (Raimundo et al., 2012). A escala A contém 32 itens, sendo estes avaliados através de uma escala de resposta tipo *Likert*, que tem cinco níveis, nomeadamente (1) *Nunca*; (2) *Poucas vezes*; (3) *Às vezes*; (4) *Bastantes vezes*; (5) *Muito frequentemente*. Esta escala está dividida em três subescalas. A primeira subescala é a relação com os pares, contém 14 itens, e está associada à aceitação social, mede a capacidade ou características sociais importantes para o estabelecimento de relações ou interações sociais positivas (Raimundo, et al., 2012). A segunda subescala refere-se ao auto-controlo/conformidade, tem 10 itens, e remete para a avaliação de algumas das capacidades sociais, como a conformidade com as regras escolares, a conformidade com as expectativas escolares, a cooperação e o auto-domínio (Raimundo, et al., 2012). Por último, a terceira subescala comportamento académico, com 8 itens, tem como objectivo avaliar o envolvimento nas tarefas escolares, e também avaliar o seu desempenho académico (Raimundo, et al., 2012).

## **2.3.2 Empatia**

### **2.3.2.1 Breve enquadramento teórico sobre a empatia**

Existe uma grande inconsistência quanto à definição de empatia, devido às suas diferentes conceptualizações (Cuff et. al., 2014). Neste trabalho, iremos seguir a definição Cuff, Brown, Taylor e Howat (2014). Para o seu desenvolvimento, os autores basearam-se numa revisão do conceito de empatia, onde examinaram mais de 43 definições diferentes (Cuff et. al., 2014). Segundo os autores: “*A empatia é uma resposta emocional (afetiva), dependente da interação entre as capacidades biológicas/inatas e as influências do meio. O processo empático acontece automaticamente, mas também pode ser moldado por processos controlados. A emoção resultante é parecida à percepção (imaginada ou experienciada diretamente) e entendimento (empatia cognitiva) do estímulo emocional de alguém, reconhecendo que a fonte da emoção não é do próprio.*” (Cuff et. al., 2014, p. 150).

A empatia é muitas vezes confundida com o conceito de compaixão e de simpatia. Esta confusão pode existir, porque nestes três conceitos existem mudanças afetivas induzidas

no observador, em resposta ao estado afetivo percebido ou imaginado de outra pessoa (Lamm & Singer, 2009). No entanto, é de salientar que a empatia é diferente das restantes, pois esta provoca um estado afetivo isomórfico ao estado do outro, o que não acontece com a simpatia nem com a compaixão (Hein & Singer, 2008; Lamm & Singer, 2009). Ou seja, a empatia é sentir *como* o outro, enquanto a simpatia é sentir *pele* outro (Hein & Singer, 2008).

Explorando o conceito de empatia, existem dois tipos de empatia, a empatia afetiva e a empatia cognitiva. A empatia afetiva está relacionada com uma experiência emocional, provocada por um estímulo emocional (Cuff et. al., 2014). Existem duas formas de empatia afetiva, a primeira (e principal) é uma resposta às demonstrações emocionais do outro, por exemplo, às expressões faciais ou movimentos corporais; a segunda forma é uma resposta a outros estímulos emocionais, por exemplo a resposta a uma frase como “O Miguel acabou de perder a sua casa” (Blair, 2005). A empatia afetiva é considerada um sistema mais automático e básico, de contágio emocional (Shamay-Tsoori, Aharon-Peretz & Perry, 2009). A empatia cognitiva acontece quando o indivíduo representa o estado mental interno de outro indivíduo, apresentando uma Teoria da Mente (Blair, 2005). A Teoria da Mente refere-se à capacidade de representar os estados mentais do outro, como os seus pensamentos, desejos, crenças, intenções e conhecimento. Esta permite a atribuição de estados mentais ao próprio e a outros, o que, por sua vez, permite explicar e prever comportamentos (Blair, 2005). Esta empatia cognitiva é um sistema mais demorado, mas mais avançado, de tomada de perspectiva (Shamay-Tsoori, Aharon-Peretz & Perry, 2009).

Um outro tema que faz sentido explorar é como o ser humano adquire esta empatia, se esta é inata ou adquirida, se é algo biológico ou se é um resultado dos fatores do meio. Banissy, Kanai, Walsh e Rees (2012), no seu estudo, encontraram diferenças no nível de empatia consoante o género, as mulheres apresentam resultados superiores tanto na empatia afetiva, como cognitiva. Os mesmos autores concluíram que existem diferenças anatómicas, tal como as suprarreferidas genéticas, na capacidade empática (Banissy, et. al., 2012). Suportando o impacto dos factores biológicos, emergem também os déficits encontrados em indivíduos autistas e psicopatas (Blair, 2005). Miller e Eisenberg (1988), no seu estudo, encontraram uma associação entre déficits de empatia e comportamentos agressivos e antissociais, e também uma associação entre a empatia e o comportamento pró-social. O comportamento pró-social, considerado uma das dimensões das competências sociais, encontra-se também relacionado diretamente com a empatia, pois indivíduos com elevada

orientação pró-social são compelidos a considerar os outros e a sentirem-se culpados quando pensam em ferir outros indivíduos (Eisenberg & Morris, 2001).

Além destes, existem diversos fatores individuais e do meio que influenciam a empatia, tais como o comportamento verbal positivo, níveis baixos de depressão, o nível de similaridade entre sujeitos (Thomas, Fletcher & Lange, 1997) ou a situação contextual (Hein & Singer, 2008).

Um outro fator ambiental importante a referir é a educação parental e a qualidade da vinculação com os cuidadores. Uma criança que experiencia repetidamente induções parentais de empatia, tal como destacar a vítima e perceber o efeito da ação no outro, é motivada a entender a perspetiva dos outros, o que é considerado essencial para o desenvolvimento de empatia. Quando existe uma boa vinculação com os cuidadores, as crianças desenvolvem uma maior empatia. No entanto, se a vinculação com os cuidadores não for a ideal, as crianças desenvolvem baixos níveis de empatia (Eisenberg & Morris, 2001).

Como a empatia apresenta uma componente cognitiva, pode ser melhorada. Programas de intervenção que previnam e promovam estes processos cognitivos, que trabalham tópicos como a tomada de perspetiva, a atribuição causal, o efeito da ação no outro ou a procura de outras soluções mais adequadas, promovem a empatia, contrariam o enviesamento natural dos indivíduos, aumentam comportamentos pró-sociais e previnem e reduzem os comportamentos anti-sociais, nomeadamente a violência e agressão. (Eisenberg & Morris, 2001). Estes resultados já foram comprovados empiricamente, por exemplo através do programa EQUIP, comparando os resultados do grupo experimental com o grupo de controlo (Brugman & Gibbs, 2010). Sustentando a eficácia de intervenções neste domínio apresenta-se ainda o programa PATHS (*Promoting Alternative THinking Strategies*-promover estratégias alternativas de pensamento) que se foca em aumentar a capacidade das crianças de discutir e perceber as emoções. As sessões deste programa focam-se em encontrar soluções de problemas, melhorar o auto-controlo e o controlo emocional. No final deste programa, as crianças aumentaram a sua empatia, o seu conhecimento e controlo de emoções, e reduziram a externalização de problemas (Greenberg, et. al., 1995).

### 2.3.2.2 Questionário de empatia

Para avaliar a empatia recomenda-se a utilização de uma tradução, para português, do *Empathy Formative Questionnaire*. Sugere-se a tradução de um questionário em inglês pois não foi possível encontrar um questionário válido e testado para avaliar a empatia, nesta faixa etária, em português. Por este motivo apresentamos uma tradução do questionário descrito. (ver Anexo C). O questionário original em inglês foi desenvolvido em 2015 pela organização *Research Collaboration* (Erickson, Soukup, Noonan, & McGurn, 2018). Este pretende avaliar dois componentes essenciais da empatia, através de 15 questões. As primeiras 8 questões (1-8) avaliam se o indivíduo tem a capacidade de tentar perceber os outros (os seus contextos, pensamentos, sentimentos e comportamentos), e as restantes sete questões (9-15) avaliam se o indivíduo tem a capacidade de comunicar que percebe a situação pessoal da outra pessoa (Erickson, et al., 2018). Cada item é avaliado através de uma escala de respostas tipo *Likert*, com cinco níveis, desde 1) *nada como eu* a 5) *totalmente como eu* (Erickson, et. al., 2018). Esta escala deve ser respondida pelos estudantes, que referem a sua perceção de empatia através do método de auto-relato. (Erickson, et. al., 2018). O resultado, nesta escala, é obtido através da média para cada dimensão. No entanto, nesta escala existem três itens que têm a pontuação inversa, ou seja, quando forem inseridos no SPSS, vão valer a pontuação contrária (Erickson, et. al., 2018).

Este questionário foi testado para a sua confiabilidade, utilizando um  $\alpha^2$  de coeficiente de Cronbach's com uma amostra de 3147 crianças, desde o 4º ano à idade adulta (post-high school), e foi considerado moderadamente confiável (15 itens;  $\alpha = 0.812$ ) (Erickson, et. al., 2018).

Inevitavelmente existem riscos ao traduzir um instrumento, sem o aferir, através de uma amostra considerável, à população alvo (Bchiling & Law, 2000). Em 1969, Berry (cit. por Bchiling & Law, 2000) desenvolveu a distinção entre dois constructos, êmico e ético. O construto ético agrupa todos os construtos que são idênticos ou quase idênticos entre todas as culturas, enquanto o construto êmico agrupa os que são limitados/únicos a cada cultura, não se podendo então extrapolar para outras (Bchiling & Law, 2000). Ou seja, apenas se poderia traduzir um questionário que avaliasse um construto ético. Nesta proposta, procura-se avaliar a empatia, um construto ético. Uma forma de aumentar a confiabilidade deste questionário traduzido, é através da confiabilidade do teste-reteste, sendo o mesmo instrumento administrado duas vezes, e consistência interna de confiabilidade, onde para cada construto

existe mais do que um só item no questionário (Bchiling & Law, 2000). Propõe-se a realização do teste-reteste na população da amostra. Outro risco desta tradução prende-se pela falta de equivalência semântica entre línguas, muitas vezes existe uma dificuldade em identificar palavras ou frases no idioma de destino, que contenham o mesmo significado correspondente às palavras ou frases no instrumento original (Bchiling & Law, 2000). Além disso, Moreira (2009), aconselha ainda um procedimento que deve ser utilizado, principalmente quando é realizada a tradução de um instrumento, as aplicações-piloto. Trata-se da aplicação do questionário a um número pequeno de pessoas da mesma população a que se pretende aplicar o questionário, de forma ao investigador perceber se a população entende todos os itens como este pretende que estes sejam entendidos (Moreira, 2009). Este ensaio pode, ou não, levar a que o investigador faça alguns ajustes no seu questionário (Moreira, 2009). No questionário traduzido apresentado foi realizada uma aplicação-piloto, com três crianças, de 4º ano e da mesma escola, ou seja do mesmo contexto, onde supostamente estes questionários seriam aplicados, e além disso, foi realizada com três crianças da turma que não iriam participar no estudo.

Moreira (2009), encoraja até os investigadores a traduzir questionários, o que possibilita uma comparação direta dos resultados obtidos em diferentes amostras e promove a centralização de esforços em melhorar as versões dos questionários existentes, o que leva a uma melhoria significativa nas versões dos questionários futuros. Além disso, esta prática, a tradução de questionários, facilita e permite a acumulação de conhecimento, essencial para o avanço da ciência.

### **2.3.3 Dados sociodemográficos**

Será também feito, através de um questionário, o levantamento de dados sociodemográficos para recolher informações específicas sobre os participantes, como a idade, sexo, escolaridade e profissão dos pais (ver Anexo A).

### **2.3.4 Código alfanumérico**

Tanto os dados sociodemográficos como o questionário de competências sociais devem ser respondidos pelos professores dos participantes, enquanto o questionário da empatia deve ser respondido pelas próprias crianças, participantes do estudo. De forma a manter a confidencialidade das respostas para o preenchimento de cada questionário, será criado um código alfanumérico correspondente a cada criança, que será escrito tanto pelos

professores como pelos próprios participantes, no cabeçalho do questionário, antes de iniciarem o seu preenchimento. Desta forma torna-se possível fazer a correspondência entre os dados recolhidos no pré-teste e no pós-teste da mesma criança. O código é escrito através da leitura de um enunciado que refere os passos a seguir para o conseguir construir. Este enunciado refere que os dígitos do código são criados através das duas primeiras letras do nome próprio do participante, seguido do dia de nascimento, posteriormente o mês de nascimento e no final a letra da turma. Esta letra de cada turma será atribuída pelo investigador, que será colocado em quarto lugar no código (exemplo: MA-11-07-A). Esta explicação de como criar um código encontra-se presente no início de cada questionário de competências sociais, para possibilitar aos professores fazê-lo para cada participante. Os professores escrevem o código dos seus participantes ao responderem aos questionários de cada um destes. O investigador deve explicar aos participantes como criar o seu próprio código antes destes responderem ao seu questionário (ver Anexo D com instrução para o código dos participantes).

## **2.4 Procedimento**

Primeiramente deverá ser contactada uma escola, pública ou privada. No caso de ser pública é necessário a obtenção da autorização à DGE, caso seja privada é apenas necessária a obtenção de autorização por parte do diretor da escola para a realização do estudo. Esta autorização deve ser obtida através de um consentimento informado escrito. No caso da obtenção de autorização depender do diretor da escola apresenta-se no Anexo E um exemplo do consentimento informado necessário. Posteriormente, é também necessário obter o consentimento informado dos professores envolvidos no estudo (ver Anexo F) e dos encarregados de educação dos alunos (ver Anexo G). Só é possível a participação no estudo de crianças cujos encarregados de educação tenham entregue o seu consentimento escrito.

Os investigadores devem esclarecer, a todos os envolvidos no estudo, o carácter voluntário e confidencial do mesmo, que qualquer participante poderá desistir a qualquer altura do estudo, e que todas as informações fornecidas para este são confidenciais. De forma a ser possível manter a confidencialidade e, posteriormente, o investigador conseguir realizar a correspondência entre os resultados do pré-teste e do pós-teste de cada participante, é necessária a criação e utilização de um código alfanumérico para cada participante. Este código alfanumérico foi explicado aos participantes, antes destes preencherem os seus

questionários, e foi também explicado aos seus professores, para conseguirem codificar cada questionário.

Estudos com este delineamento, quase-experimental, passam por vários momentos, nomeadamente o pré-teste, a intervenção, o pós-teste e o pós-teste deferido. A primeira fase, o pré-teste, deverá consistir no pedido aos participantes do estudo que respondam ao questionário da empatia, e aos seus professores que respondam ao levantamento de dados sociodemográficos e ao questionário de competências sociais para cada um dos seus alunos.

Seguidamente segue-se a intervenção, o que requer que os participantes sejam aleatoriamente distribuídos por dois grupos, o de intervenção e o de comparação. A intervenção passa pela realização de 10 sessões, em ambos os grupos. Todas as sessões, de ambos os grupos, serão moderadas pelo mesmo mediador, uma pessoa familiarizada, assim como com os modelos da escola tradicional e modelos do MEM.

No grupo de intervenção as sessões passarão pela realização do Conselho de Turma, enquanto no grupo de comparação serão realizadas sessões expositivas sobre as competências sociais. As sessões e os procedimentos a ter em cada grupo serão explicadas detalhadamente no ponto seguinte.

Posteriormente à realização das 10 sessões em cada grupo é realizado o pós-teste, que implica pedir aos participantes do estudo que voltem a responder ao questionário da empatia, e aos professores destes que respondam, apenas, ao questionário de competências sociais para cada um dos seus alunos.

Após cerca de um mês deve ser realizado o pós-teste diferido, onde, tal como no pós-teste, se deve pedir aos participantes que respondam ao questionário de empatia e aos professores destes ao questionários de competências sociais de cada um dos seus alunos.

Na análise de dados deve, inicialmente, retirar-se a estatística descritiva, a média, desvio-padrão, achatamento e assimetria de forma a perceber a descrição quantitativa das variáveis. Recomenda-se também o cálculo do alfa, de forma a perceber se os resultados obtidos replicam as diferentes dimensões das escalas. Deve também realizar-se o teste estatístico T-Student ou ANOVA, para amostras emparelhadas, para comparar as três medições feitas, tanto entre grupos como no mesmo grupo. Ou seja, pretende-se comparar os

resultados entre pré-teste, o pós-teste e o pós-teste diferido, mas também em cada momento a diferença entre os dois grupos, o de controle e o de intervenção.

Tendo em conta que a empatia está associada ao comportamento pró-social, uma das dimensões da competência social (Eisenberg & Morris, 2001; Rydell et. a., 1997), será analisado se existe alguma correlação significativa entre os resultados dos questionários de empatia e de competência social.

Após análise dos dados, a escola será informada dos resultados gerais obtidos.

#### **2.4.1 Procedimento e sessões do grupo de intervenção**

As intervenções no grupo experimental são baseadas na aplicação do instrumento Diário e Conselho de Turma, desenvolvido pelo Movimento Escola Moderna (MEM) (Nizza, 1998) e investigado em estudos anteriores, em contextos de MEM, (Caetano, 2007; Garcia, 2010; Lourenço, 2016; Pessoa, 1999; Serralha, 2009).

Existem algumas diferenças a realçar entre a habitual aplicação deste programa e a aplicação deste programa nesta sugestão de investigação, a saber: não deve ser realizada em sala de aula com a turma toda, mas sim numa sala à parte com metade de cada turma; o Diário de Turma não deverá ser colocado na parede da sala, porque esta atividade não se realiza com a turma toda, portanto deve ser dado individualmente a cada criança; o mediador não é o diretor de turma, mas sim um mediador externo. Esta recomendação de investigação deve realizar-se em contexto educativo tradicional, o que também revela algumas diferenças, como o facto das crianças não estarem habituadas a utilizar este programa, a serem ativas na aquisição de conhecimento, e a que os temas sejam democraticamente discutidos.

Na primeira sessão, do grupo experimental, deverá ser entregue a todas as crianças participantes um Diário (ver Anexo H) e a folha das Regras (ver Anexo I). O Diário é uma folha de registo, com quatro colunas, sendo estas “Gostei”; “Não Gostei”; “Sugestões”. Consiste numa folha individual, onde cada criança poderá registar livremente, durante a semana, situações que tenha gostado, que não tenha gostado, e dar sugestões. Ao longo dos Conselhos de Turma, o mediador deverá dar mais atenção à coluna do “Não Gostei”, pois nesta são mais evidenciados os conflitos, mas também deve dar algum foco à coluna “gostamos” como forma de enfatizar os comportamentos adequados. A folha das Regras é uma folha colorida de linhas, onde, no final de cada conselho, as crianças terão de escrever as

regras desenvolvidas em cada um dos conselhos. Em todos os Conselhos as crianças terão de se fazer acompanhar destas folhas.

Para cada um dos Conselhos de turma são eleitos três cargos: um presidente, um vice-presidente e um secretário. Estes cargos serão rotativos e serão reeleitos semanalmente, pelas crianças presentes nesta atividade. O mediador pedirá a cada criança que vote na criança com melhor comportamento, ou em quem considere que na semana anterior tenha sido um exemplo a seguir. O voto será secreto, escrito num pedaço de papel. Após a primeira semana, o mediador deverá incentivar as crianças a não reeleger as crianças que já ocuparam esse cargo. Estes cargos são eleitos no início de cada Conselho, e estarão em vigor até ao início do Conselho seguinte, onde haverá uma nova eleição.

Na condução da resolução de conflitos, o presidente deve começar por ouvir a perspectiva de quem escreveu o registo do incidente, e posteriormente dar a voz aos outros intervenientes. Seguidamente, dará a palavra a todos os restantes colegas que queiram de alguma forma participar nesta divergência de opiniões. Nesta fase, se as crianças por si só não conseguirem resolver os seus conflitos, então o mediador vai ajudar nesse processo. O mediador deverá ajudar as crianças a interrogarem-se sobre a forma como determinada ação fez sentir os envolvidos, assim como as motivações que poderão estar subjacentes ao comportamento das crianças envolvidas na situação de conflito. O mediador não deverá dar a solução direta, mas sim colocar-lhes questões, levando as crianças a refletir, promovendo que cheguem autonomamente à resolução do conflito específico.

O secretário deverá escrever uma Ata de Conselho de Turma (ver anexo J) sobre os acontecimentos e as regras definidas no Conselho. No final de cada Conselho, estas atas serão assinadas por todos os elementos presentes.

Ao longo dos Conselhos vão sendo criadas regras, que são elaboradas pelas crianças e mediadas pelo mediador. O secretário do Conselho irá escrever todas as regras numa folha papel, que no fim de cada Conselho será dada ao mediador.

No início de cada Conselho, são lidas as regras até aí desenvolvidas em Conselhos anteriores. Após esta leitura, o mediador interroga as crianças sobre se as regras criadas foram cumpridas ou não. As regras criadas pelas crianças são apenas provisórias, podendo ser a todo o momento revistas ou mesmo anuladas. De seguida, é realizado o levantamento dos registos dos diários, e iniciam-se os debates sobre cada evento neles descrito. Depois de cada

Conselho, o mediador deverá escrever um relatório com o sumário do que se passou no Conselho, de forma a posteriormente ajudar a justificar os resultados. No anexo K encontram-se as sessões do procedimento do grupo experimental explicadas mais pormenorizadamente.

#### **2.4.2 Procedimento e sessões do grupo de comparação**

Neste grupo, as sessões devem iniciar-se com a leitura de uma estória e com a realização de uma atividade sobre esta estória. A estória a ser lida deverá descrever um conflito social, com um desfecho em que todos os intervenientes se sentem compreendidos e felizes. Estas sessões têm o objetivo de, de forma inativa, desenvolver as competências sociais e de gestão de conflitos das crianças. Neste grupo, contrariamente ao grupo experimental, as crianças têm um papel não ativo na resolução de conflitos. No anexo L encontram-se as sessões do grupo de comparação explicadas pormenorizadamente.

#### **2.5 Sugestões para a realização da investigação**

Pode ser necessário acrescentar outra coluna para os registos “Não Gostei”, apresentamos esta sugestão por Pissarro (2015) ter percebido que apenas uma coluna não era suficiente, o que levava as crianças a escreverem os registos desta coluna nas restantes, o que confundia a leitura dos registos no Conselho de Turma.

Além disso, sugere-se a verificação do tempo adequado para a realização do Conselho de Turma, pois Pissarro (2015) refere também que este momento deve ser estendido, para além dos 50 min semanais, pelo facto deste tempo, por várias sessões, não ter sido suficiente para a discussão apropriada dos registos (Pissarro, 2015).

## **VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com a revisão de literatura realizada, com os pressupostos teóricos subjacentes, e o levantamento de estudos empíricos realizado, é de supor que o instrumento Diário e Conselho de Turma tenha um impacto benéfico no desenvolvimento social e emocional da criança, tanto a nível individual como a nível grupal. Desta forma acreditamos que a demonstração do impacto benéfico deste instrumento possa promover a sua utilização. E, tendo em conta que a aplicação deste instrumento não requer o uso de materiais específicos ou recursos financeiros relevantes, exigindo apenas a dedicação de uma hora letiva semanal, este instrumento pode ser realizado em escolas de menores recursos que seguem um ensino tradicional. A implementação deste instrumento pode motivar pequenas mudanças nas escolas tradicionais e, posteriormente, contribuir para uma mudança de pensamento nestas, levando-as a considerar a criança mais ativa nas suas aprendizagens e, a motivar a prática de desenvolver competências sociais e emocionais das crianças dentro da própria sala de aula.

## VII. REFERÊNCIAS

- Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Hill, K. G., & Kosterman, R. (2005). Promoting Positive Adult Functioning Through Social Development Intervention in Childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 25. Doi: 10.1001/archpedi.159.1.25 .
- Anderson, V., & Beauchamp, M. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 39-64. Doi: 10.1037/a0017768.
- Bandura, A. (2009). *Psychological modeling conflicting theories*. New Brunswick: AldineTransaction.
- Banissy, M. J., Kanai, R., Walsh, V., & Rees, G. (2012). Inter-individual differences in empathy are reflected in human brain structure. *NeuroImage*, 62, 2034-2039. doi:10.1016/j.neuroimage.2012.05.081.
- Bchiling, O., & Law, K. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments: Problems and solutions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698-718. doi:10.1016/j.concog.2005.06.004.
- Brites, T. (2016). *Conselhos de Turma- uma forma de responsabilidade e participação. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação.
- Brugman, D., Gibbs, J., 2010. The EQUIP Program: Towards an evidence-based program for the prevention and reduction of antisocial behavior. *Journal of Research in Character Education*, 8 (1), vii-xii.
- Caetano, A. P. (2007). Mediação de conflitos - O estudo de um caso de conselhos de turma, pela investigação acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 101-118. DOI: 10.14195/1647-8614\_41-2\_5 .

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4th ed.). Porto Alegre, Artmed editora.
- Cuff, B., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. (2014). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8 (2) 144-153.
- Donatella, C. & Sansone, N. (2019). Which learning analytics for a socio-constructivist teaching and learning blended experience. *Journal of e-learning and Knowledge Society*. 15(3), 319-330.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120. doi:10.1023/A:1012579805721.
- Fernandes, C. (2009). *Vinculação e Desenvolvimento Social* (Mestre). ISPA- Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Folque, M., (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Garcia, A. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Escola Moderna*, 36, 6-20. Recuperado a 8 de Junho de 2019 em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/EMInd\\_2005\\_11.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/EMInd_2005_11.pdf).
- Gaumer Erickson, A.S., Soukup, J.H., Noonan, P.M., & McGurn, L. (2018). *Empathy formative questionnaire technical report*. Recuperado a 8 de Junho de 2019 em: <http://www.researchcollaboration.org/uploads/SelfRegulationQuestionnaireInfo.pdf>
- Gomes, E. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Gonçalves, C. (2017). *Resolução de conflitos promoção de competências de interação social entre crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciência.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(01), 117. doi:10.1017/s0954579400006374
- Guerra, N., G., Leidy, M. & Toro, R. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252–260. Doi: 10.1037/a0019407.
- Hall, A., (2007). Vygotsky Goes Online: Learning Design from a Socio-cultural Perspective, *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop*, 1(1), 93-107.
- Hein, G., & Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: The empathic brain and its modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18, 153-158. doi:10.1016/j.conb.2008.07.012.
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Doi 10.1007/s00787-018-1152-x.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*. Doi: 10.1186/s12888-019-2343-9 .
- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene–environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, 65, 112–127. Doi: 10.1016/j.bandc.2007.01.008.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Buckman, L. A., & Richards, P. S. (1985). *The Effect of Prolonged Implementation of Cooperative Learning on Social Support*.

- Johnson, D., Johnson, R., Stanne, M., 2000. *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*.  
Cooperative Learning Methods.
- Lamm, C. & Singer, T., (2009). The social neuroscience of empathy. *New York Academy of Sciences*, 1156, 81-96. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x.
- Largey, A., & Timmins, P., (2006). Motivating the reluctant learner using multimedia within a socio constructivist learning environment. *Journal on School Educational Technology*.1(3), 36-45.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos De Pesquisa*, (107), 187-206. Fundação Carlos Chagas. Doi: 10.1590/S0100-15741999000200008.
- Lourenço, A. (2016). *A Conselho de Turma e a Hora do Cidadão: dois dispositivos de prevenção e/ou mediação de conflitos*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. IPS- Instituto Superior de Setúbal Escola Superior de Educação.
- Lowhorn, L. (2007), Qualitative and quantitative research: How to choose the best design (28 de Maio, 2007). Apresentado na *Academic Business World International Conference*. Nashville, Tennessee. Maio, 2007. Recuperado a 10 de junho de 2019 em <https://ssrn.com/abstract=2235986>
- Manso, M. (2018). *Conselho de turma: A sua importância para a formação pessoal e social*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. ISPA- Maria Ulrich.
- Miller, P., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, v.103, n.3, 324-344.
- Moreira, J. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almeida, pp.226-232.
- Negoescu, A., Boștină-Bratu, S., & Morar, L. (2019). Strategic and social competences in the foreign language class. *Scientific Bulletin*, (1 (47), 62. Doi: 10.2478/bsaft-2019-0007.
- Nizza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, (11), 77-98.

- Nizza, S. (2012). *Sérgio Nizza escritos sobre educação* (1st ed.). Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, Lda.
- Olson, D., & Torrance, N. (2000). *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 373-380). Blackwell Publishing Ltd.
- Pavlov, I., & Skinner, B. (1974). *Pavlov Skinner Os pensadores* (1st ed., pp. 5-25). Abril S,A, Cultural, São Paulo.
- Pereira, F. (2016). No encerramento do cinquentenário do movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 4, 6ª série. 7-9.
- Pereira, S., & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no jardim de infância. *In II Encontro de Mestrados em Educação* (219-229). Lisboa.
- Pessoa, A. P. (1999). *Movimento da escola moderna portuguesa (1966-1996)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pignanelli, A. (2019). Uma nova visão para as avaliações de aprendizagem. *GvExecutivo*, 18 (6), 33-36.
- Pissarro, M. (2015). *Prática de ensino supervisionada no 1º e 2º ciclo do ensino básico: O Diário de Turma no 4º ano de escolaridade* (mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico). IPL Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Protetti, F. (2010). Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da escola tradicional. *Revista Espaço Acadêmico*, (106).
- Raimundo, R., Pereira, A., Pinto, A., Lima, M., Ribeiro, M., & Carapito, E. (2012). School social behavior scales: An adaptation study of the portuguese version of the social competence scale from SSBS-2. *The Spanish Journal Of Psychology*.
- Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. *Handbook of social development: a lifespan perspective*. V.B. Van Hasselt et al. (eds). New York, pp 283–323.

- Rydell A-M., Hagekull B., & Bohlin G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology*. 33(5). 824-833. Doi: 10.1037/0012-1649.33.5.824 .
- Santos, D., Demizu, F., Perin, C., & Molina, A. (2018). A influência da pedagogia Freinet na função do professor no contexto educativo e a sua proposta para uma escola moderna. *Pedagogia Em Foco*, 13 (9), 52-64. Doi: 10.29031/pdf.v13i9.325.
- Schunk, D. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed., pp. 71-117). Pearson, Boston.
- Serralha, F. (2001). Evolução das decisões morais em contexto educativo – Modelo democrático de socialização. *Revista Escola Moderna*, 11, 5ª série, 32-40.
- Shamay-Tsoori, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: A double dissociation between emotional and cognitive empathy inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, 132, 617-627. doi:10.1093/brain/awn279.
- Silva, A. (1990). *Educação de Portugal* (2nd ed.). Lisboa: Ulmeiro.
- Skinner, B. (2005). *Science and human behavior* (pp. 415-418). The B.F. Skinner Foundation.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional- Uma abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Stroufe, A., Duggal, S., Weinfield, N., & Carlson, E. (2000). *Relationships, Development and Psychopathology*. In A. Sameroff, M. Lewis & S. Miller, *Handbook of Developmental Psychopathology* (2nd ed., pp. 75-91). New York: KluwerAcademic/PlenumPublishers.
- Tacca, M. & Branco, A. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos psicológicos*, 13(1), 39-48.
- Thessaloniki, G. & Vailiko, S., (2012), Socio-Constructivist Models of Learning. In Seel, N., *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer US, pág. 3128-3131. Doi:10.1007/978-1-4419-1428-6\_882.

- Thomas, G., Fletcher, G.J.O., & Lange, C. (1997). On-line empathic accuracy in marital interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 839-850. doi:10.1037/0022-3514.72.4.839.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2003). Teorias de Aprendizagem e o Ensino/Aprendizagem das Ciências: da Instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar E Educacional*, (Vol 7, N 1.), 11-19.
- Vieira, F. (2007). O diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: Os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo. *Nuances: Estudos sobre educação* (v. 14, n. 15), p. 29-54.
- Vigotskii, L., Luria, A., & Leontiev, A. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11th ed., pp. 20-30). São Paulo: Cone Editora.
- Watson, J. (2000). Constructive Instruction and Learning Difficulties. *Support for Learning*, 15(3), 134–140. Doi:10.1111/1467-9604.00162.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, 16(3), 140–147. Doi:10.1111/1467-9604.00206.
- Wu, X. & Zou, S., (2020). Coparenting conflict behavior, parent–adolescent attachment, and social competence with peers: An investigation of developmental differences. *Journal Of Youth And Adolescence*, pp. :267–282 . Doi: 10.1007/s10964-019-01131-x.
- Yang Y., Qi Y., Cui Y., Li B., Zhang Z., Zhou Y., et al. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-years old students in Beijing, China. *Plos One* 14(10). Doi: 10.1371/journal.pone.0223970.
- Zakaria, E., Solfitri, T., Daud, Y., & Abidin, Z. (2013). Effect of Cooperative Learning on Secondary School Students' Mathematics Achievement. *Scientific Research*, pp. Vol.4, No.2, 98-100.

## VIII. ANEXOS

## **Anexo A- Levantamento de dados sócio-demográficos**

## Dados Sócio-demográficos



Código do aluno: \_\_\_\_\_

### 1. Caracterização da criança

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino

Filho único? SIM  NÃO  Número de irmãos: \_\_\_\_\_

### 2. Caracterização dos pais

Idade da mãe: \_\_\_\_\_ Nacionalidade da mãe: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias da mãe: \_\_\_\_\_

Qual foi o último ano de escolaridade que concluiu?																						
1ºCiclo				2ºCiclo		3º Ciclo			Secundário			Licenciatura						Mestrado		Doutoramento		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	1	0	1	2	3

Idade do pai: \_\_\_\_\_ Nacionalidade do pai: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias do pai: \_\_\_\_\_

Qual foi o último ano de escolaridade que concluiu?																						
1ºCiclo				2ºCiclo		3º Ciclo			Secundário			Licenciatura						Mestrado		Doutoramento		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	1	0	1	2	3

**3. Situação profissional dos pais:**

Mãe trabalha: Sim  Não  Tempo inteiro  Tempo Parcial

Número de horas semanais: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Pai trabalha: Sim  Não  Tempo inteiro  Tempo Parcial

Número de horas semanais: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

## **Anexo B- Questionário de competências sociais**



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

## **Questionário de Competências Sociais**

Exmo(a). Professor(a),

Solicitamos a sua colaboração para responder ao seguinte questionário, que tem como objetivo caracterizar aspetos das competências sociais dos seus alunos.

Para tal, pedimos que responda a um questionário por aluno.

Todas as respostas são válidas, não existindo respostas certas ou erradas. O objetivo é obter uma caracterização o mais fiel possível de cada um dos alunos relativamente às questões apresentadas. Solicitamos, por isso, que as suas respostas sejam as mais sinceras possível.

As suas respostas são confidenciais. Os dados serão sempre analisados de forma anónima e por grupo, nunca de forma individual.

Agradecemos a sua disponibilidade.

A sua participação é determinante para o sucesso deste estudo e ao participar está a contribuir para o avanço da ciência em Portugal.

Muito obrigada!

Por favor, preencha um questionário por aluno. De modo a manter o anonimato, não indique o nome do aluno, mas sim um código que deve ser criado para cada aluno. Seguem-se as instruções para a construção do código para cada um dos alunos. O investigador irá atribuir uma letra a cada turma, que será colocado em 4º lugar no código. Se tiver dúvidas contacte o investigador responsável (email: [martapelmarques@hotmail.com](mailto:martapelmarques@hotmail.com); telefone 910 656 182).

### **Instruções para o Código do aluno**

Criação do código: **Duas Primeiras letras do Nome Próprio- Dia de nascimento- Mês de nascimento- Letra da Turma.**

MA-11-07-A

**Exemplo de código:** \_\_\_\_\_

1. Em primeiro lugar escrever, em letras maiúsculas, as **Duas Primeiras letras do Nome Próprio da criança que vai responder ao questionário**. No caso exemplo o nome próprio é Marta, por isso escreve-se MA.
2. Em segundo lugar escrever **o dia de nascimento da criança**. No caso exemplo, a criança nasceu a 11/07/1997, por isso o dia de nascimento é 11.
3. Em terceiro lugar encontra-se o **mês de nascimento da criança**. No caso do exemplo o mês de nascimento é o 7, (11/07/1997).
4. Em quarto lugar encontra-se a **Letra da Turma**, definida pelo investigador. No caso do exemplo, é a letra A.

# Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar

(Merrell, 2002; Raimundo, Marques-Pinto & Lima 2007)



Código do Aluno: \_\_\_\_\_

## Instruções:

Classifique os comportamentos do(a) aluno(a), com base nas suas observações do(a) mesmo(a), durante os últimos três meses. Complete, por favor, todos os itens da seguinte forma:

Coloque uma cruz no número:

- 1 - se o(a) aluno(a) **não exibe** o comportamento em questão ou se não teve oportunidade de o observar;
- 2 - se o(a) aluno(a) exibe esse comportamento **poucas vezes**;
- 3 - se o(a) aluno(a) exibe esse comportamento **às vezes**;
- 4 - se o(a) aluno(a) exibe esse comportamento **bastantes vezes**;
- 5 - se o(a) aluno(a) exibe esse comportamento **muito frequentemente**.

## Escala A

	Nunca	Poucas Vezes	Às Vezes	Bastantes Vezes	Muito Frequentemente
	1	2	3	4	5
1. Coopera com os outros alunos					
2. Transita entre diferentes atividades de forma apropriada	1	2	3	4	5
3. Completa os trabalhos escolares sem necessidade de ser lembrado(a) dissc	1	2	3	4	5
4. Oferece ajuda aos outros alunos quando eles o necessitam.	1	2	3	4	5
5. Participa ativamente em discussões e atividades de grupo.	1	2	3	4	5
6. Compreende os problemas e necessidades dos outros alunos.	1	2	3	4	5
7. Permanece calmo(a) quando surgem problemas.	1	2	3	4	5
8. Escuta e executa as instruções fornecidas pelos professores.	1	2	3	4	5
9. Convida os outros alunos a participar nas atividades.	1	2	3	4	5
10. Pede clarificação sobre instruções dadas, de forma apropriada.	1	2	3	4	5
11. Tem capacidades e habilidades que são admiradas pelos colegas.	1	2	3	4	5

12. Aceita os outros alunos.	1	2	3	4	5
13. Completa as tarefas, escolares ou outras, de forma independente.	1	2	3	4	5
14. Completa as tarefas escolares dentro do tempo determinado.	1	2	3	4	5
15. Cede ou chega a um compromisso com os colegas quando necessário.	1	2	3	4	5
16. Cumpre as regras da escola e da turma.	1	2	3	4	5
17. Comporta-se de forma adequada na escola.	1	2	3	4	5
18. Pede ajuda de forma apropriada.	1	2	3	4	5
19. Interage com uma grande variedade de colegas.	1	2	3	4	5
20. Produz trabalho de qualidade aceitável para o seu nível de competências.	1	2	3	4	5
21. É bom a iniciar ou a juntar-se a conversas com os colegas.	1	2	3	4	5
22. É sensível aos sentimentos dos outros alunos.	1	2	3	4	5
23. Responde de forma apropriada quando é corrigido pelos professores.	1	2	3	4	5
24. Controla o seu temperamento quando está zangado(a).	1	2	3	4	5
25. Entra apropriadamente em atividades que já estão a decorrer com os colegas.	1	2	3	4	5
26. Tem boas capacidades de liderança.	1	2	3	4	5
27. Ajusta-se a diferentes expectativas comportamentais em contextos diversos.	1	2	3	4	5
28. Apercebe-se e elogia os feitos dos outros.	1	2	3	4	5
29. É assertivo(a) de forma apropriada quando precisa de o ser.	1	2	3	4	5
30. É convidado pelos colegas a juntar-se às atividades.	1	2	3	4	5
31. Mostra auto-controlo.	1	2	3	4	5
32. É admirado(a) ou respeitado(a) pelos colegas.	1	2	3	4	5

**Verifique, por favor, se respondeu a todos os itens.**

Nunca  
Poucas Vezes  
Às Vezes  
Bastantes Vezes  
Muito Frequentemente

## **Anexo C- Questionário de empatia**



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

## **Questionário de Empatia**

Caro Participante,

Estamos a fazer um trabalho para perceber como é que as pessoas da tua idade lidam com algumas situações do seu dia-a-dia. Para fazermos este trabalho pedimos-te que nos ajudes nesta nossa investigação, respondendo ao questionário da próxima página.

Não há respostas certas nem erradas. O que interessa é que as tuas respostas sejam o mais sinceras possível.

Muito obrigada!

Com a tua participação estás a contribuir para o avanço da ciência em Portugal!

## Questionário de Empatia

(Erickson, Soukup, Noonan & McGurn, 2018)

Código do Aluno: \_\_\_\_\_

Nada como eu → Totalmente como eu

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Eu tento ver as coisas pelo ponto de vista das outras pessoas.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <hr/>  |   |   |   |   |   |
| 2. Quando eu não percebo o ponto de vista de alguém, eu faço perguntas para o perceber melhor.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Quando não concordo com outras pessoas, é difícil para mim perceber a perspetiva delas.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Eu tenho em conta as circunstâncias da outra pessoa quando estou a falar com ela.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <hr/>  |   |   |   |   |   |
| 5. Eu tento imaginar como me sentiria se estivesse na situação da outra pessoa.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Quando alguém está chateado, eu tento lembrar-me de uma situação em que senti o mesmo.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Quando eu estou a ler um livro ou a ver um filme, eu penso como reagiria se eu fosse uma das personagens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <hr/>  |   |   |   |   |   |
| 8. Às vezes eu pergunto-me como me sentiria se estivesse na situação dos meus pais.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Quando um(a) amigo(a) meu está chateado, eu tento mostrar-lhe que percebo como ele se sente.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Eu digo coisas como: “Eu percebo porque é que te sentes assim”.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <hr/>  |   |   |   |   |   |
| 11. Eu sou conhecido por dizer “Tu estás errado” quando alguém está a partilhar a sua opinião.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**12.** Quando um(a) amigo(a) ou familiar meu estão tristes, as minhas ações (por exemplo um abraço) mostram que eu percebo o que ele(s) estão a sentir. **1 2 3 4 5**

**13.** Eu digo coisas como “Isso já me aconteceu uma vez, percebo como te sentes”. **1 2 3 4 5**

---

**14.** Já disse a amigos meus algo como “Tu não devias estar chateado por causa disso” ou “ Para de te sentires assim”. **1 2 3 4 5**

**15.** Quando eu sei que um(a) amigo(a) meu está chateado, tento falar com ele(a) sobre isso. **1 2 3 4 5**

**Verifica, por favor, se respondeste a todas as afirmações.**

## **Anexo D- Instruções para o Código dos Participantes**



## Instruções para o Código dos Participantes

Instruções a dar pela investigadora aos participantes antes destes preencherem o Questionário de Empatia. A investigadora advertirá oralmente os participantes para que estes não escrevam o seu nome no questionário. A investigadora irá, também, atribuir a letra correspondente à turma antes do preenchimento do questionário pelas crianças.

O código corresponde: **Duas Primeiras letras do Nome Próprio- Dia de nascimento- Mês de nascimento- Letra da Turma.**

**Exemplo de código:** \_\_\_\_\_

1. Em primeiro lugar escrever, em letras maiúsculas, as **Duas Primeiras letras do Nome Próprio da criança que vai responder ao questionário**. No caso exemplo o nome próprio é Marta, por isso escreve-se MA.
2. Em segundo lugar escrever **o dia de nascimento da criança**. No caso exemplo, a criança nasceu a 11/07/1997, por isso o dia de nascimento é 11.
3. Em terceiro lugar encontra-se o **mês de nascimento da criança**. No caso do exemplo o mês de nascimento é o 7, (11/07/1997).
4. Em quarto lugar encontra-se a **Letra da Turma**, definida pelo investigador. No caso do exemplo, é a letra A.

**Anexo E- Consentimento informado do Diretor da Escola**

## Consentimento informado do Diretor da Escola

O meu nome é Marta Marques, aluna do Mestrado em Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário. Este ano, para concluir o Mestrado, irei realizar uma dissertação que tem como objetivo analisar o efeito de um programa - Conselho de Turma – no desenvolvimento competências sociais, dando especial atenção à empatia, em crianças em idade escolar. Esta tese será orientada pela Prof<sup>a</sup> Sofia Menéres.

Desta forma, venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a recolha de dados juntos das crianças e educadores da instituição que dirige.

Este estudo vai consistir em três momentos, no preenchimento de três breves questionários, na participação em 8 sessões de grupo, e no posterior preenchimento de dois questionários. As sessões deste projeto serão sempre acompanhadas pela professora titular da turma ou pela psicóloga da escola.

*A participação no estudo é voluntária e apenas se irá trabalhar com as crianças que tenham autorização por escrito do seu Encarregado de Educação, e que no momento da realização das tarefas aceitem participar. Reserva-se ainda o direito aos participantes de desistirem de prosseguir com a sua participação a qualquer momento do estudo.*

Toda a informação recolhida é confidencial tendo apenas acesso à mesma eu e a minha orientadora. Salienta-se ainda que toda a informação será codificada, e trabalhada por grupos, de forma a manter o anonimato das crianças.

Estudos deste tipo são importantes para o desenvolvimento de programas de promoção de competências sociais de gestão de conflitos em crianças de idade escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Qualquer dúvida disponha.

Contactos: Marta Marques – por email: [martapelmarques@hotmail.com](mailto:martapelmarques@hotmail.com);  
ou pelo nº de telefone: 910656182.

Sofia Menéres (Orientadora) – [smeneres@ispa.pt](mailto:smeneres@ispa.pt)

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor do Colégio São João de Brito, autorizo a realização da investigação acima apresentada, tendo tomado conhecimento dos objetivos e procedimentos da mesma.

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo F- Consentimento informado dos Professores**

## CONSENTIMENTO INFORMADO

O meu nome é Marta Marques, aluna do Mestrado em Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário. Este ano, para concluir o Mestrado, irei realizar uma dissertação que tem como objetivo analisar o efeito de um programa - Conselho de Turma – no desenvolvimento competências sociais e de gestão de conflitos em crianças em idade escolar. Esta tese será orientada pela Prof<sup>a</sup> Sofia Menéres.

Desta forma, venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar e colaborar na recolha de dados dos seus alunos. Para a recolha de dados serão aplicadas duas versões do referido programa a dois grupos de crianças (de cerca de 15 crianças cada) e avaliados aspetos das suas competências sociais e de gestão de conflitos antes e depois do programa ser aplicado.

Para avaliação das competências sociais das crianças será necessário que os professores respondam a um breve questionário, por cada um dos alunos que participam no programa, no início e no fim deste programa. Em relação aos alunos é necessária a participação destes nos seguintes momentos:

1) Preenchimento de dois breves questionários, um de recolha de dados sócio-demográficos (idade, sexo, etc.) e um para a avaliação de competência de gestão de conflitos;

2) Participação em oito sessões de grupo, de 45 minutos cada. Um grupo de crianças participará no programa do Conselho de Turma (grupo de intervenção), no qual serão debatidas, através de metodologias ativas, situações do dia-a-dia das crianças com o objectivo de promover a reflexão sobre os vários pontos de vista que diferentes crianças podem ter sobre a mesma situação. No outro (grupo de comparação) serão abordadas, através de metodologias expositivas, temáticas resolução de conflitos e competências sociais. Estas sessões serão realizadas por mim, acompanhada por um professor, se a escola assim o desejar;

3) Preenchimento do questionário de competências de gestão de conflitos.

Estudos anteriores têm mostrado que as crianças e professores gostam e participam com empenho nestes programas. Contudo, a participação no estudo é voluntária e *apenas se*

*irá trabalhar com as crianças que tenham autorização por escrito do seu Encarregado de Educação e que no momento da realização das tarefas aceitem participar.* Reserva-se ainda o direito aos participantes de desistirem de prosseguir com a sua participação a qualquer momento do estudo.

Toda a informação recolhida é confidencial tendo apenas acesso à mesma eu e a minha orientadora. Saliente-se ainda que a informação não será trabalhada individualmente, mas por grupos.

Estudos deste tipo são importantes para o desenvolvimento de programas de promoção de competências sociais de gestão de conflitos em crianças de idade escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Qualquer dúvida disponha.

Contactos: Marta Marques – por email: [martapelmarques@hotmail.com](mailto:martapelmarques@hotmail.com);  
ou pelo nº de telefone: 910656182.

Sofia Menéres (Orientadora) – [smeneres@ispa.pt](mailto:smeneres@ispa.pt)

Ass Professor \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo G- Consentimento informado dos Encarregados de Educação**

## CONSENTIMENTO INFORMADO

O meu nome é Marta Marques, aluna do Mestrado em Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário. Este ano, para concluir o Mestrado, irei realizar uma dissertação que tem como objetivo analisar o efeito de um programa - Conselho de Turma – no desenvolvimento competências sociais, dando especial atenção à empatia, em crianças em idade escolar. Esta tese será orientada pela Prof<sup>a</sup> Sofia Menéres.

Desta forma, venho solicitar a sua colaboração e autorização para que o seu educando colabore na realização deste projeto. As sessões deste projeto serão sempre acompanhadas pela professora titular da turma ou pela psicóloga da escola.

A participação no estudo é voluntária e *apenas se irá trabalhar com as crianças que tenham autorização por escrito do seu Encarregado de Educação e que no momento da realização das tarefas aceitem participar*. Reserva-se ainda o direito do seu educando de desistir de participar a qualquer momento do estudo.

Toda a informação recolhida é confidencial tendo apenas acesso à mesma eu e a minha orientadora. Salienta-se ainda que toda a informação será codificada, e trabalhada por grupos, de forma a manter o anonimato das crianças.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Contactos: Marta Marques – por email: [martapelmarques@hotmail.com](mailto:martapelmarques@hotmail.com);  
ou pelo nº de telefone: 910656182.

Sofia Menéres (Orientadora) – [smeneres@ispa.pt](mailto:smeneres@ispa.pt)

\_\_\_\_\_ (por favor assine o destacado e entregue ao professor) \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação na investigação acima apresentada, tendo tomado conhecimento dos objetivos e procedimentos da mesma.

Assinatura \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_  
Educação \_\_\_\_\_

E.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **Anexo H- Diário**

# Diário

 <b>GOSTEI</b>	 <b>NÃO GOSTEI</b>	<b>SUGESTÕES</b>

Este Diário pertence a: \_\_\_\_\_

## **Anexo I- Regras**



Esta folha de Regras pertence a: \_\_\_\_\_

**Anexo J- Ata do Conselho de Turma**

## Ata do Conselho de Turma

Conselho de Turma nº: \_\_\_\_\_

Regras criadas:

---

---

---

Observações:

---

---

---

Assinaturas:

Presidente: \_\_\_\_\_

Vice-Presidente: \_\_\_\_\_

Secretário: \_\_\_\_\_

Restantes colegas:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## **Anexo X- Sessões grupo experimental**

## Sessões Grupo Experimental

### 1ª Sessão:

#### **Procedimento:**

- Apresentação.
- Apresentação do que é o Conselho de Turma, o Diário, a folha de Regras e as Atas.
- Apresentação dos diferentes cargos existentes no Conselho (Presidente, Vice-Presidente e Secretário) e as suas funções.
- Eleição dos três cargos: Presidente, Vice-Presidente e Secretário.
- Entrega das folhas de Diário, e das Regras.
- O mediador perguntará aos participantes se se lembram de conflitos recentes que tenham presenciado.

Aqui o mediador pode dar um exemplo, como: “lembram-se da última vez em que se chatearam quando foram jogar à bola, ou, por exemplo, outra situação onde a vossa amiga disse algo que vocês não gostaram e se chatearam”. O objetivo nesta situação será levar eventos que poderiam estar presentes no Diário de Turma, como forma de exemplificar o que podem escrever neste, mas também para, se surgir algum evento dito pelas crianças, se inicie realmente um Conselho com eventos dos participantes.

- Quando as crianças já não se lembrarem de conflitos seus e se ainda houver tempo -  
Leitura da estória.
- Estimulação de discussão sobre o conflito da estória e a resolução deste.
- Exemplificar como um exemplo de um conflito a ser escrito no Diário.
- Preenchimento da Ata do Conselho.
- Posteriormente ao término do Conselho o mediador irá, individualmente, escrever um resumo deste.

#### **Materiais:**

- Diários,
- Regras,
- Atas do Conselho.

## **2ª Sessão**

### **Procedimento:**

- Eleição dos três cargos: Presidente, Vice-Presidente e Secretário.
- Relembrar as regras criadas anteriormente (se houver).
- Recolha dos acontecimentos descritos nos Diários.
- Discussão destes acontecimentos à medida dos levantamentos.
- Possível criação de Regras.
- Preenchimento das folha de Regras dos participantes.
- Preenchimento da Ata do Conselho.
- Posteriormente ao término do Conselho o mediador irá, individualmente, escrever um resumo deste.

### **Materiais:**

- Ata de Conselho,
- Folhas extra de Diários e Regras (para quem as tiver perdido).

## **Restantes Sessões**

### **Procedimento:**

- Leitura das regras criadas nas sessões anteriores.
- Eleição dos três cargos: Presidente, Vice-Presidente e Secretário.
- Recolha dos acontecimentos descritos no Diário de Turma. Discussão destes acontecimentos à medida dos levantamentos.
- Possível criação de Regras.
- Preenchimento das folha de Regras dos participantes.
- Preenchimento da Ata do Conselho.
- Posteriormente ao término do Conselho o mediador irá, individualmente, escrever um resumo deste.

### **Materiais:**

- Ata de Conselho,
- Folhas extra de Diários e Regras (para quem as tiver perdido).

## **Anexo L- Sessões grupo de comparação**

<b>Sessão</b>	<b>Atividade</b>	<b>Materiais</b>
1ª Sessão	<p>Inicia-se a primeira sessão com a leitura de uma estória. No final desta tabela apresenta-se um exemplo de uma estória que pode ser lida nesta sessão.</p> <p>Após a leitura da estória serão criados grupos, e a cada grupo será entregue um conjunto de frases. Cada frase remete para um momento da estória lida. Neste conjunto de frases estará uma frase que remete a um momento que não existiu na estória. Cada grupo terá de ordenar cronologicamente as frases e encontrar a frase incorreta.</p>	Livro e Frases estória
2ª Sessão	<p>Cada criança irá escolher uma personagem da estória.</p> <p>Será uma atividade feita em grupo, que serão constituídos tendo em conta as personagens escolhidas.</p> <p>Cada grupo irá criar um passado à personagem escolhida, até ao momento da história. Terão, também, de contar a estória pelo ponto de vista dessa mesma personagem. Posteriormente será lido à turma a estória de cada grupo, sobre cada personagem.</p>	Folhas brancas e canetas
3ª Sessão	<p>Em conjunto as crianças (com a ajuda do mediador) vão construir o futuro da história lida na 1ª sessão, e posteriormente cada um desenha um momento desse novo futuro.</p>	Folhas; Canetas

4ª Sessão	Cada criança escolhe uma personagem ou o autor da estória lida na 1ª sessão. De seguida, as crianças são agrupadas tendo em conta o remetente escolhido, e escrevem uma carta, em grupo, para esse remetente.	Folhas
5ª Sessão	Cada criança escolhe uma personagem, e são criados grupos na turma tendo em conta as personagens escolhidas. Cada grupo tem de contar a estória pelo ponto de vista dessa mesma personagem, desenvolvendo um futuro da estória para essa personagem.	Folhas
6ª Sessão	Realização de um teatro da estória lida na primeira sessão.	
7ª Sessão	São criados grupos, e cada grupo tem de criar uma história paralela com as mesmas personagens e com o mesmo conflito principal aos da estória lida na primeira sessão.	Folhas
8ª Sessão	São criados grupos, e cada grupo escreve a sua estória, criando as suas próprias personagens, os próprios enredos (onde tem de existir um conflito social) e posteriormente lêem à turma.	Folhas
9ª Sessão	O mediador, tendo em conta as várias estórias criadas, vai realizar umas palavras-cruzadas para cada estória realizada na sessão anterior. Irá distribuí-las por cada grupo da turma, onde estes têm de preencher as palavras-cruzadas e adivinhar a que estória estas pertencem.	Folha de palavras-cruzadas.

10 <sup>a</sup> Sessão	Todas as estórias criadas na 8 <sup>a</sup> sessão vão a votação, e de seguida é realizado um teatro da estória mais votada.	Folhas para a votação
---------------------------	--	--------------------------

## **A Bola do Alex**

Esta estória passou-se no Zoo, no Zoo da Austrália. Neste Zoo viviam muitos animais, girafas, golfinhos, hipopótamos, leões. E todos eram muito amigos. Quando as pessoas já estavam todas a dormir eles juntavam se todos no lago do hipopótamo e ficavam a jogar à bola e a conviver até altas horas da madrugada. Vinha o Leão, as zebras, os golfinhos, vinham todos jantar, jogar e conviver.

Mas houve um dia que o hipopótamo, o Alex, estava muito chateado, porque tinha perdido a sua bola preferida. Ele estava a jogar com a Zebra, a Tita, e ela sem querer chutou a bola com demasiada força e ela foi demasiado alta e passou a vedação. A bola foi para um sítio onde eles não a conseguiam ir buscar. O Alex estava mesmo chateado, e a culpa era da Tita, ja nem queria falar com ela. Ela ficou muito triste, porque tinha sido sem querer. Ela tentou ir ter com o Alex e ir pedir desculpa mas ele nem quis saber.

A Matilde, a Leoa, soube que eles se tinham chateado, e que o Alex estava muito zangado com a amiga e decidiu interferir. Chamou o Alex e a Tita e explicou-lhes que, primeiro, o Alex tinha de perdoar a amiga porque ela o tinha feito sem querer, e segundo que invés de terem ficado chateados deviam era pensar numa forma de resolver a situação. Pensem lá no que podemos fazer. A Tita virou-se e disse, olha podíamos ir pedir ajuda à girafa, com o pescoço dela tão grande se calhar consegue chegar à bola. Decidiram ir falar com a girafa e pedir-lhe ajuda. A girafa disse que não prometia nada, mas que ia tentar ajudar.

Lá foi ela e com o seu pescoço comprido conseguiu! Conseguiu recuperar a bola! O Alex ficou radiante e ele e a Tita fizeram as pazes e perceberam que invés de ficar chateados deviam era pensar em mais formas de resolver as situações.