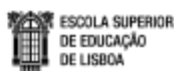


AS CONCEÇÕES DOS ALUNOS DO 1º ANO
DE ESCOLARIDADE SOBRE OS VALORES
MORAIS - RESPEITO PELA VERDADE,
PELO OUTRO E JUSTIÇA

Vera Sofia Inácio Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



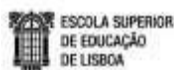
AS CONCEÇÕES DOS ALUNOS DO 1º ANO DE ESCOLARIDADE SOBRE OS VALORES MORAIS - RESPEITO PELA VERDADE, PELO OUTRO E JUSTIÇA

Vera Sofia Inácio Rodrigues

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Carlos Miguel Nunes da Luz

2020-2021



“Pois toda a Lei se resume num só mandamento, a saber: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo”.” - Gálatas 5:14

(Respeito pelo outro)

“Portanto, cada um deve abandonar a mentira e falar a verdade ao seu próximo, pois somos todos membros de um mesmo corpo.” - Efésios 4:25

(Respeito pela verdade)

“Pois o Senhor é justo e ama a justiça; os retos verão a sua face.” - Salmos 11:7

(Justiça)

AGRADECIMENTOS

Nesta fase final do meu percurso académico, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas, que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste período tão importante. Primeiramente, agradeço a Deus, que é o autor da minha vida e a grande razão de eu ter chegado aqui. “Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.” (Romanos 11:36)

À minha mãe, que me apoiou incondicionalmente neste processo e fez grandes esforços para eu ter esta oportunidade e chegar até aqui.

Às minhas Pastoras, Pastora Karine Rezende e Pastora Núbia Sousa por sempre me motivarem e não me deixarem desistir.

Às minhas amigas, por estarem sempre do meu lado.

À minha companheira de estágio, pelo trabalho de equipa e pela compreensão e apoio neste período.

Agradeço ainda ao meu orientador Professor Doutor Carlos Luz pelo apoio na elaboração deste trabalho.

E, por fim, um obrigada especial à Professora Doutora Conceição Figueira, pelo apoio na seleção deste tema e orientação dada.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho visa descrever e analisar de forma reflexiva o período de observação, intervenção e avaliação pedagógica desenvolvido nos contextos do 1.º e do 2.º CEB e a apresentação de um estudo investigativo realizado no contexto da PES II no 1º CEB

O estudo intitulado *As concepções dos alunos do 1º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, pelo outro e justiça*, visou estudar as concepções dos alunos do 1.º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça. Em conformidade, identificaram-se como objetivos específicos do estudo: (i) Caracterizar as concepções prévias dos alunos sobre os valores morais - respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça; (ii) Caracterizar as concepções dos alunos sobre os valores morais - respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça - após um período de intervenção pedagógica; (iii) Comparar as concepções prévias com as finais dos alunos sobre os valores morais - justiça, respeito pelo outro, respeito pela verdade; (iv) Identificar se a intervenção pedagógica intencional potencia o desenvolvimento da concepção dos valores nos alunos. Para tal, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, privilegiando-se o *focus group* e a observação participante como técnica de recolha de dados. Os dados recolhidos foram tratados segundo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2013).

Os resultados do estudo evidenciaram uma evolução na concepção dos valores estudados na maioria dos participantes, evidenciando-se a implementação das estratégias de discussão dos dilemas morais e das histórias de literatura infantil sobre estes valores como potenciadora desse progresso.

Palavras-chave: valores morais, concepções dos alunos, dilemas e histórias morais, desenvolvimento moral.

ABSTRACT

This report is developed in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II of the Master's in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

This paper aims to describe and analyze in a reflective way the period of observation, intervention and pedagogical evaluation developed in the contexts of the 1st and 2nd CEB and the presentation of an investigative study carried out in the context of the PES II in the 1st CEB

The study entitled The 1st grade students' conceptions about moral values - respect for truth, respect for the other, and justice, aimed to study the 1st grade students' conceptions about moral values - respect for truth, respect for the other, and justice. Accordingly, the following specific objectives of the study were identified: (i) To characterise the students' prior conceptions of moral values - respect for truth, respect for the other, and justice; (ii) To characterise the students' conceptions of moral values - respect for truth, respect for the other, and justice - after a period of pedagogical intervention; (iii) To compare the students' prior and final conceptions of moral values - justice, respect for the other, and respect for truth; (iv) To identify whether the intentional pedagogical intervention promotes the development of students' conceptions of values. To this end, a qualitative methodology was used, focusing on the focus group and participant observation as data collection techniques. The data collected were processed according to the assumptions of Bardin's content analysis (2013).

The results of the study showed an evolution in most participants' conceptions of the values studied, with the implementation of the strategies of discussion of moral dilemmas and children's literature stories on these values being highlighted as an enabler of this progress.

Keywords: moral values, students' conceptions, moral dilemmas and stories, moral development.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB.....	17
1. .DESCRICHÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	18
1.1. Caraterização do contexto socio educativo.....	19
1.1.1. A instituição.....	19
1.1.2. A ação pedagógica do Orientador Cooperante	19
1.1.3. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens	20
1.1.4. A turma.....	20
1.2. Problematização sumária dos dados recolhidos.....	21
1.2.1. Problemática e objetivos gerais	21
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	23
1.2.3. Atividades implementadas.....	23
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	23
2.DESCRICHÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	25
2.1. Caraterização do contexto socioeducativo.....	26
2.1.1. A instituição.....	26
2.1.2. A ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes.....	26
2.1.3. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens	27
2.1.4. As turmas.....	27
2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos.....	28
2.2.1. Problemática e objetivos gerais	28
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	29
2.2.3. Atividades implementadas.....	30
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	31
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA NO ENSINO NO 1.º E NO 2.º CEB	33
3.1. Processo de ensino-aprendizagem	34
3.2. Relação pedagógica e interações em sala de aula.....	35
3.3. Processo de avaliação e regulação da aprendizagem.....	36
PARTE II – ESTUDO	38
4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	39

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	41
5.1. O que são valores?	42
5.2. O desenvolvimento moral	44
5.3. Os valores em educação	45
5.4. A educação para a cidadania	47
5.4.1. O conceito de justiça	48
5.4.2. O conceito de respeito pelo outro	49
5.4.3. O conceito de respeito pela verdade	49
5.5. Os dilemas morais e as histórias como estratégia de promoção do desenvolvimento moral	50
5.6. Estado da Arte	52
6. METODOLOGIA	56
6.1. Problemática e questões de estudo	57
6.1.1. Objetivo geral	57
6.1.2. Objetivos específicos	58
6.2. Opções metodológicas	58
6.2.1. Natureza do estudo	58
6.2.2. Técnicas de recolha de dados	59
6.2.3. Técnicas de tratamento de dados	60
6.3. Caracterização do contexto e dos participantes	61
6.4. Procedimentos metodológicos da ação	62
6.5. Princípios éticos do processo de investigação	66
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
7.1. Conceção dos alunos sobre os valores morais	68
7.1.1. Respeito pela verdade	68
7.1.2. Respeito pelo outro	69
7.1.3. Justiça	71
8. CONCLUSÕES	75
9. REFLEXÃO FINAL	78
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	86

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI (1º CEB).....	874
Anexo B: Avaliação do objetivo geral do PI “desenvolver competências de cooperação entre os alunos” (1.ºCEB).....	877
Anexo C: Avaliação do objetivo geral do PI “desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula” (1.ºCEB)	939
Anexo D: Indicadores de avaliação dos objetivos gerais do PI (2ºCEB).....	959
Anexo E: Avaliação do objetivo geral do PI “estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos”	973
Anexo F: Avaliação do objetivo geral do PI “promover o desenvolvimento das competências de resolução de problemas dos discentes”	1028
Anexo G: Avaliação do objetivo geral do PI “proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo”.....	101
Anexo H: Transcrição das áudio gravações dos <i>focus group</i>	1095
Anexo I: Categorização dos dados recolhidos.....	1328
Anexo J: Dilemas morais utilizados para a recolha dos dados.....	1362
Anexo L: Situações dilemáticas	1384

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados da análise das respostas dos alunos ao dilema do valor – respeito pela verdade.....	64
Figura 2. Resultados da análise das respostas dos alunos ao dilema do valor – respeito pelo outro.....	66
Figura 3. Resultados da análise das respostas dos alunos ao dilema do valor – justiça.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese das estratégias implementadas para a consecução dos objetivos gerais do PI (2ºCEB).....	29
Tabela 2. Seleção das obras de Literatura infantil do estudo).....	60
Tabela 3. Plano de intervenção do estudo.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
OC	Orientador(es) Cooperante(s)
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES II tem como objetivo ser um período de desenvolvimento, em contexto de ensino, de competências para o desempenho profissional, como a conceção, implementação e avaliação de projetos de intervenção. Em conformidade, este relatório final visa descrever, analisar e avaliar o trabalho realizado nas práticas desenvolvidas no 1.º e do 2.º CEB.

No 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma do 1.º ano de escolaridade de uma instituição privada de ensino, localizada na área da Grande Lisboa, durante um período de 9 semanas. No 2.º CEB, decorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade de uma escola de ensino público situada no concelho de Lisboa, com a duração de 7 semanas. Ambas as intervenções contemplaram um momento inicial de observação e posterior de intervenção.

Este relatório integra ainda uma investigação desenvolvida no âmbito da PES II no 1º CEB, intitulada *As conceções dos alunos 1º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, pelo outro e justiça*, que teve como finalidade estudar as conceções iniciais dos alunos do 1º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça. A investigadora pretende mais especificamente, estudar estas conceções numa fase inicial da intervenção pedagógica, e na fase final desta intervenção, após um processo de trabalho orientado para o desenvolvimento destas competências.

Assim, o relatório contempla duas partes distintas: a primeira, relativa descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB e, a segunda, respeitante ao estudo empírico desenvolvido no âmbito da prática.

A primeira parte do relatório está organizada em 3 capítulos: (i) Descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; (ii) Descrição sumária da prática

pedagógica desenvolvida no 2.º CEB; (iii) Análise crítica da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB.

Os capítulos das descrições das práticas, do 1º e 2º CEB, subdividem-se, ainda, na (i) caracterização do contexto socioeducativo - designadamente, a instituição, a ação pedagógica do orientador cooperante, a turma e os processos de avaliação e regulação da aprendizagem – e (ii) na problematização dos dados recolhidos – composta pela apresentação dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular e dos processos de avaliação e regulação da aprendizagem.

Por sua vez, no capítulo Análise crítica da prática desenvolvida de ensino no 1.º e 2.º CEB, efetua-se uma análise reflexiva e comparativa acerca do processo de ensino-aprendizagem, da relação pedagógica e do processo de avaliação e regulação da aprendizagem.

Na segunda parte deste relatório, apresenta-se o estudo empírico desenvolvido no 1.º CEB, composto por cinco capítulos: (i) Contextualização do estudo, no qual se apresenta a problemática, as motivações para o estudo e os objetivos gerais do estudo; (ii) Enquadramento teórico, onde são apresentados os principais pressupostos teóricos sobre a temática; (iii) Metodologia, ainda subdividida na problemática e questões de estudo e nos objetivos gerais e específicos, bem como na natureza do estudo, nas técnicas de recolha e tratamento de dados, na caracterização do contexto e dos participantes, nos procedimentos metodológicos da ação e nos princípios éticos do processo de investigação; (iii) Apresentação e discussão dos resultados, no qual se analisam e discutem os resultados obtidos; (iv) Conclusões, onde são mencionadas as principais conclusões da investigação desenvolvida; (v) Reflexão final, evidenciando o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos de ensino e do estudo empírico realizado para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação dos aspetos mais significativos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a aperfeiçoar no exercício da profissão docente.

Por fim, podem consultar-se as referências bibliográficas indicadas ao longo do documento, bem como os anexos que documentam e evidenciam o trabalho descrito.

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CEB

1. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

1.1. Caracterização do contexto socio educativo

1.1.1. A instituição

A instituição cooperante na qual foi realizada a prática ensino supervisionado no 1º CEB localiza-se em Alfragide, numa zona industrial. É uma instituição de cariz privado e de natureza internacional e bilingue (Português e Inglês), tendo como público-alvo alunos do Jardim de Infância (1 ano) até ao 11º ano.

No que diz respeito às principais finalidades educativas da Instituição, esta apresenta como missão “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.” (Park Internacional School, 2020, p.4). Para este fim, tem como princípios de ação a individualização de cada aluno e a promoção da aprendizagem de competências e ferramentas, com vista ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da excelência académica. Ressalta, ainda, a valorização da aprendizagem e domínio do uso das tecnologias, visto ser uma necessidade na realidade atual, e, pela sua natureza internacional, a formação de alunos bilingues nos vários domínios da língua.

1.1.2. A ação pedagógica do Orientador Cooperante

Relativamente aos princípios orientadores da ação, a orientadora cooperante, segue os princípios de ação da instituição na medida que tem como principal objetivo a promoção de um ambiente educativo que possibilite o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, bem como, aprendizagens ativas e integradas. Além do já referido, tem especial atenção à motivação dos alunos para a aprendizagem, visando a criação das condições necessárias para que esta seja intrínseca.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo e das atividades de ensino aprendizagem esta é realizada em parceria com o grupo de professores do 1º ano e definida através de planificações anuais, periódicas e semanais. Por fim, a Orientadora Cooperante realiza ainda uma agenda semanal, na qual organiza as diversas atividades das diferentes áreas pelos dias da semana e horários. Esta agenda, por ser uma turma de 1º ano, ainda não é passada para os alunos, sendo, apenas, no início de cada dia realizada no quadro a escrita do plano do dia, com as atividades a serem desenvolvidas no dia.

As principais atividades de ensino aprendizagem encontram-se, ainda, inseridas em rotinas semanais. No âmbito da Língua Portuguesa, as principais rotinas são a

apresentação de produções (AP), o trabalho de texto e a gramática. Na área da matemática são a matemática coletiva, o problema da semana e o cálculo mental. Outras rotinas implementadas e presentes na agenda semanal são: (i) os projetos, (ii) o TEA (Tempo de Estudo Autônomo), (iii) o conselho de turma, (iv) as competências sociais (lecionada por um professor especialista, (v) o Inglês e as expressões artísticas e motora (drama, physical education, arts, music), também lecionadas por professores especialistas.

No que respeita à organização e gestão do espaço e dos materiais, as mesas encontravam-se organizadas em pares e grupos (de 4 e 5), na maior parte do tempo, uma vez que esta arrumação privilegia a cooperação e interajuda entre os alunos (Ministério da Educação, 1980). Porém, em momentos de conselho estas ficam em formato de O. Quanto aos materiais, além da existência de projetor, computador e lavatório, utilizados para diversos fins, os restantes materiais estavam dispostos por zonas relativas às diferentes áreas de trabalho e acessíveis a todos os alunos. Destacando-se que os alunos assumiam responsabilidade na organização e gestão dos materiais, nomeadamente nos registos de presenças, do calendário, do diário de turma, assim como na distribuição e arrumação dos materiais.

1.1.3. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

Relativamente aos processos de avaliação e regulação da aprendizagem, constatou-se que, mesmo sendo realizada avaliação sumativa, a avaliação formativa ou processual era privilegiada. Neste sentido, destaca-se que os alunos sempre realizavam a sua autoavaliação no final da semana, através do plano individual de trabalho (PIT). Além disso, recebiam o feedback da OC, na forma de comentário no PIT, que liam sempre no início de cada semana, com vista a aplicarem esse comentário no planeamento da nova semana. Desta forma, como defende Niza (1998), o PIT além de ser um instrumento de organização e planeamento, também se constitui um instrumento de avaliação e regularização da aprendizagem.

1.1.4. A turma

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e um alunos, treze do sexo masculino e oito do sexo

feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Destes, um aluno não tinha a língua portuguesa como língua materna e 3 frequentavam terapia da fala. Os alunos desta turma eram provenientes de um meio socioeconómico médio-alto, verificando-se que a maioria dos pais dos alunos possuía habilitações ao nível do ensino superior.

O grupo era, de uma forma geral, bastante motivado e empenhado, manifestando grande à vontade ao nível da participação e partilha de ideias, experiências e dúvidas. Demonstravam autonomia e responsabilidade pelo seu trabalho individual e pela preparação e gestão dos diversos momentos do dia. A maioria dos alunos apresentava, ainda, um bom ritmo de trabalho e níveis de desenvolvimento cognitivos elevados. Não obstante, manifestava-se uma fragilidade, quase generalizada, no sentido do cumprimento das regras de sala, mais incidente na comunicação oral.

1.2. Problematização sumária dos dados recolhidos

Após a caracterização sumária do contexto socioeducativo, interessa, neste ponto do trabalho, explicitar a problematização dos dados recolhidos no contexto, que integra a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

1.2.1. Problemática e objetivos gerais

Com o propósito de adequar a intervenção pedagógica às características específicas da turma foi realizada uma avaliação diagnóstica, para identificar as potencialidades e fragilidades do grupo. Para tal foram concebidas grelhas de registo de observação por áreas, baseadas em indicadores de avaliação das competências que os alunos deverão desenvolver neste ano de escolaridade, segundo o programa nacional do 1º CEB e as aprendizagens essenciais.

No que se refere às competências transversais dos alunos, a turma, na generalidade, manifestava autonomia na gestão do trabalho e responsabilidade pelas tarefas assumidas. Ao nível da participação, a maioria dos alunos participava ativamente e de forma regular nas várias atividades da sala de aula, na apresentação de produções e no conselho de

turma. Destaca-se, também, o domínio da utilização de tecnologias, como os iPads e os computadores. Por outro lado, revelavam dificuldade no cumprimento das regras de comunicação oral e postura na sala de aula, intervindo, por vezes, de modo desadequado. Evidenciavam, ainda, dificuldade na cooperação entre eles, embora manifestassem bastante vontade de trabalhar a pares e em grupo.

Relativamente à área curricular do Português, na sua maioria, os alunos revelavam autonomia e interesse na leitura e escrita, sendo capazes de ler textos longos e escrever textos bem estruturados. Apresentavam, também, uma boa capacidade de compreensão e expressão oral. Não obstante, alguns alunos ainda evidenciam alguma dificuldade na leitura e na escrita de sílabas com ataques ramificados e codas consonânticas.

Na área curricular da Matemática, os alunos manifestavam um bom sentido de número, capacidade de interpretação e resolução de problemas, assim como, de criação de problemas e de realização de operações de cálculo mental, com diversas estratégias. Todavia, alguns alunos ainda revelavam dificuldade em operações de adição e subtração e no cálculo mental com recurso à reta vazia.

No que diz respeito à área curricular do Estudo do Meio demonstravam bastante motivação para a realização e apresentação dos projetos, porém, evidenciavam fragilidades na pesquisa e tratamento das informações, embora seja comum à faixa etária. Nas áreas das Expressões artísticas e da educação física, a maioria dos alunos manifestava grande interesse e motivação pelas várias áreas, além de, competências desenvolvidas em cada uma. Não obstante, destacava-se uma dificuldade generalizada no cumprimento das regras de sala de aula, tendo as atividades de serem interrompidas frequentemente por este comportamento.

A Problematização sustentada na análise reflexiva dos dados do contexto permitiu a emergência de um conjunto de questões-problema, que a seguir se apresentam: (i) Como estimular as competências de cooperação entre os alunos?; (ii) Como promover competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula?.

Por sua vez, a identificação das questões-problema conduziu-nos à definição dos seguintes objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver competências de cooperação entre os alunos; (ii) Desenvolver competências de autonomia e responsabilização no

cumprimento das regras de sala de aula.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No sentido da consecução dos objetivos gerais, em linha de continuidade com os princípios orientadores da ação da O.C descritas no ponto 2.1.2., foram definidas e implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular.

Em conformidade, privilegiou-se a continuação das rotinas de trabalho a pares e em grupo, a criação de momentos de discussão e reflexão sobre como trabalhar em cooperação (CCE) e a introdução de jogos e atividades cooperativas nas várias áreas do currículo – para o objetivo *Desenvolver competências de cooperação entre os alunos*; a continuação dos códigos da interação na sala de aula (pedir para falar, ir à casa de banho...), a introdução de momentos de discussão e reflexão diária e semanal sobre os comportamentos e atitudes na sala de aula – para o objetivo *Desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula*.

No que diz respeito às atividades de integração curricular, destacam-se: (i) os jogos de expressão motora nos quais se integraram conteúdos do Português e da Matemática; (ii) a atividades de improvisação de dramatizações, a partir de personagens dos contos tradicionais, nas quais se integraram a Expressão dramática e o Português.

1.2.3. Atividades implementadas

Durante PES, foram implementadas várias atividades, com destaque para as atividades práticas e exploratórias nas diversas áreas do currículo, com recurso a materiais manipuláveis, e as atividades laboratoriais na área de Estudo do Meio, relativas à higiene oral e segurança rodoviária. Realizaram-se, ainda, jogos didáticos incidentes no domínio da gramática e das operações (no âmbito da Matemática), em integração com a expressão motora e com recurso a aplicações digitais nos iPads.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Todas atividades e estratégias pedagógicas descritas anteriormente foram avaliadas com vista a averiguar-se se os objetivos gerais delineados no Projeto de Intervenção (PI) foram alcançados e a sua contribuição para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos. Neste sentido, optou-se por, neste ponto, apresentar apenas a avaliação do PI, assumindo

como referência os indicadores de avaliação dos objetivos gerais de intervenção identificados (cf. anexo A). Para tal, utilizou-se como instrumentos de avaliação (formativa): grelhas de registo da observação e avaliação e análise documental das produções dos alunos realizadas durante a intervenção.

A análise dos resultados evidenciou que os objetivos gerais traçados para a intervenção foram, de forma geral, alcançados e influenciaram o desenvolvimento de competências pelos alunos.

No que se refere ao objetivo de Desenvolver competências de cooperação entre os alunos, verificou-se uma progressão na cooperação dos alunos uns com os outros, mais especificamente, no sentido de identificarem as áreas de dificuldade e requisitarem ajuda para as mesmas e na disponibilidade em ajudar os colegas nas áreas de dificuldades, identificando a capacidade própria para o fazer (cf. figura 1 do anexo B). Estes resultados poderão ser justificados pela estratégia implementada de no momento de seleção das parcerias da semana ter-se conversado e incentivado os alunos a primeiro identificarem a área em que precisavam de ajuda para depois um colega se propor a ajudar, ao invés de já se proporem com um par, que maioritariamente, era escolhido por maior afinidade. Um outro aspeto de destaque é que na realização dos projetos no âmbito do Estudo do Meio evidenciou-se uma diminuição do número de alunos com dificuldade em cooperar com os colegas, em comparação com a avaliação diagnóstica, realizada antes do início da intervenção (cf. figura 2 do anexo B).

Quanto ao objetivo de Desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula, foi notória uma maior autonomia e responsabilidade no cumprimento das regras e no desenvolvimento do trabalho no período de TEA, através da verificação das atividades realizadas e identificadas no PIT e observação da atitude e postura (cf. figura 3 do anexo C). Além de, nas sessões de teatro, nas quais os alunos na avaliação diagnóstica manifestavam um comportamento mais desadequado, ter-se detetado um progresso positivo do comportamento, mesmo com as sessões a serem lecionadas por outro professor (cf. figura 4 do anexo C). Desta forma, é evidenciado que, de alguma forma, as estratégias implementadas contribuíram para esta evolução.

2. DESCRIÇÃO SUMÁRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

Neste ponto, após a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB, importa agora caracterizar a prática realizada no 2.º CEB. Para tal, apresentar-se-á o contexto socioeducativo da instituição, a ação pedagógica das OC, as turmas e os processos de avaliação e da regulação da aprendizagem. De seguida, a problemática e os objetivos gerais da intervenção, assim como, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e a avaliação das aprendizagens.

2.1. Caraterização do contexto socioeducativo

2.1.1. A instituição

A instituição cooperante na qual foi realizada a intervenção pedagógica está inserida num agrupamento de escolas na zona de Lisboa, com múltiplas origens socioculturais e económicas, sendo a sede do mesmo. É uma instituição de cariz público, composta pelas valências 1.º, 2.º e 3.º CEB.

No que diz respeito às principais finalidades educativas da Instituição, esta apresenta como missão “proporcionar a cada indivíduo que o frequenta, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal” (Projeto Educativo, 2017-2021). Para tal, preconiza como princípios de ação a inclusão de todos os alunos, a aquisição de competências essenciais a uma cidadania ativa e a redução dos défices de qualificação da população adulta, tendo como alvo a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina.

2.1.2. A ação pedagógica das Orientadoras Cooperantes

Relativamente aos princípios orientadores da ação, a prática das três orientadoras cooperantes era comum no sentido de visarem a aprendizagem efetiva dos alunos, com vista ao desenvolvimento pessoal e social e inclusão na sociedade, ou seja, preparar os alunos para sua vida social e profissional futura. Os docentes procuravam, ainda, promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o respeito pelo outro e a autonomia. No que diz respeito à organização e gestão do tempo e das atividades de ensino aprendizagem esta é realizada com base nas planificações anuais definidas no início do

ano letivo pelo departamento de Matemática e Ciências da instituição, não incluindo a participação dos alunos. A partir desta planificação geral as OC, ainda, elaboravam as suas planificações semanais selecionando os conteúdos a trabalhar em cada sessão. Normalmente, iniciavam as sessões passando às turmas o sumário, de forma a que os alunos tenham conhecimento do trabalho que será realizado. Todavia, com o contexto de ensino à distância, no qual foi realizado o período de intervenção, as OC começaram também a fornecer aos alunos um plano semanal de estudo, discriminando as atividades, os materiais necessários e o tempo de aula síncrona e tempo de aula assíncrona, correspondente ao trabalho autónomo.

No que respeita à organização e gestão do espaço, devido ao contexto de ensino à distância, tal não foi observado. Porém, quanto aos materiais as OC serviam-se bastante dos manuais e dos materiais disponíveis na Escola Virtual. Nesta situação de ensino à distância passaram a recorrer a vídeos interativos para explicitação dos conteúdos e a professora de ambas as áreas (Matemática e Ciências) criava regularmente ferramentas digitais, como o quizziz, o kahoot e o geneally, para tornar as sessões mais dinâmicas. Além disso, a OC, que lecionava tanto Matemática como Ciências, ao contrário das restantes, manifestava atenção pela diferenciação pedagógica na preparação dos materiais.

2.1.3. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens

Relativamente aos processos de avaliação e regulação da aprendizagem, constatou-se que, duas OC priorizam uma avaliação de carácter mais formativo e qualitativo, assegurando a compreensão por parte dos alunos da sua aprendizagem. Neste sentido, realizavam fichas de avaliação periódicas, mas, também, questões-aula (pequeno questionário relativo a um conteúdo específico) após lecionar cada conteúdo, para proporcionar um melhor desempenho dos alunos e servir de regulação da aprendizagem para os alunos. Por sua vez, a terceira OC (apenas de Ciências), realizava, prioritariamente, a avaliação semanalmente, tendo em conta as tarefas realizadas e a participação nas aulas online.

2.1.4. As turmas

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. A primeira turma (5ºD) era constituída por vinte e dois alunos, nove do sexo

masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Destes, 3 alunos estavam referenciados com necessidades educativas especiais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008. A segunda turma (5ºE) era composta por vinte alunos, catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino, também, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. É ainda importante referir que existiam cinco alunos ao abrigo do Decreto Lei n.º 54 /2018 e quatro alunos que eram acompanhados pela professora do apoio educativo.

Ambas as turmas integravam alunos de diferentes contextos socioculturais, provenientes, maioritariamente, de um meio socioeconómico desfavorável, verificando-se que a maior parte dos pais e/ou encarregados de educação apenas tinham habilitações ao nível do ensino básico e vários alunos eram beneficiários de apoio da Ação Social Escolar (de acordo com o documento da caracterização da turma fornecido pelas OC). Destaca-se, ainda, que os dois grupos evidenciavam falta de autonomia e responsabilidade pelo trabalho, sendo mais agravada esta fragilidade na segunda turma (5ºE).

2.2. Problematização sumária dos dados recolhidos

Após a caracterização sumária do contexto socioeducativo, interessa, neste ponto do trabalho, explicitar a problematização dos dados recolhidos no contexto, que integra a identificação dos objetivos gerais, das estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

2.2.1. Problemática e objetivos gerais

A partir da avaliação diagnóstica realizada nas semanas de observação foi possível identificar as potencialidades e fragilidades do grupo, no âmbito da Matemática e das Ciências Naturais, para, desta forma, adequar a intervenção pedagógica às características específicas das turmas.

No que se refere à área curricular da Matemática, os alunos demonstravam interesse por atividades práticas e com recurso a ferramentas digitais, sendo que a turma E, evidenciava, alguma dificuldade ao nível das competências digitais. No entanto, ambas as turmas, revelavam dificuldade, generalizada, na realização de operações, na interpretação de problemas e, conseqüentemente, na seleção das operações a realizar,

assim como, na interpretação e uso da linguagem matemática.

Relativamente à área das Ciências Naturais, os alunos manifestavam interesse pela temática dos animais, que foi iniciado no período de intervenção. Contudo, evidenciavam dificuldade no desenvolvimento de atividades investigativas, nomeadamente, na interpretação do texto para recolha da informação.

Ao nível das competências transversais, as duas turmas apresentavam iniciativa em ajudarem-se uns aos outros, no entanto, careciam de competências de trabalho de grupo, não conseguindo cooperar uns com os outros. A turma D manifestava interesse e participação nas atividades propostas, porém, a maioria dos alunos da turma E não participava ativamente, situação agravada com o contexto de ensino à distância. Outro aspeto de destaque, comum às duas turmas, relaciona-se com a dificuldade de trabalhar autonomamente e a ausência de rotinas de trabalho, sendo esta característica mais incidente na turma E.

Assim, a problematização sustentada na análise reflexiva dos dados do contexto permitiu a emergência das seguintes questões-problema: (i) Como estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos?; (ii) Como promover o desenvolvimento das competências de resolução de problemas dos alunos?; (iii) Como proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo?.

Por sua vez, a identificação das questões-problema conduziu-nos à definição dos seguintes objetivos gerais de intervenção: (i) Desenvolver competências de autonomia; (ii) Desenvolver competências de resolução de problemas; (iii) Desenvolver competências de trabalho em grupo.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No sentido da consecução dos objetivos gerais, em linha de continuidade com os princípios orientadores da ação das OC, foram definidas e implementadas várias estratégias de intervenção e de integração curricular.

Em conformidade, privilegiaram-se as estratégias identificadas na tabela 1, que em seguida se apresenta.

Tabela 1

Síntese das estratégias implementadas para a consecução dos objetivos gerais do PI (2ºCEB)

OBJETIVOS GERAIS	ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS	ESTRATÉGIAS GERAIS
Promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none">• Implementar a rotina do desafio da semana.• Introduzir atividades de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas.• Sistematizar o processo de resolução de problemas.	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar aplicações digitais para estimular a participação no trabalho proposto.
Estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos	<ul style="list-style-type: none">• Implementar a rotina do desafio da semana (motivação para o trabalho autónomo).• Propor trabalhos autónomos com recurso a aplicações digitais para aumentar o interesse e a responsabilidade dos alunos.	
Proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none">• Organizar grupos de trabalho, tendo em conta as dificuldades dos alunos, com o intuito de promover a entreajuda.• Realizar tarefas de trabalho em grupo com recurso ao uso de salas simultâneas.• Promover momentos de diálogo sobre o pré e pós trabalho de grupo.	

Nota. Retirado do PI da PES II no 2ºCEB, realizado pela autora do relatório e a colega de estágio.

Como se observa nos dados expressos na tabela, foram identificadas estratégias específicas e gerais de intervenção para cada um dos objetivos de intervenção. Estas sustentaram-se nas orientações das Aprendizagens Essenciais.

2.2.3. Atividades implementadas

Durante o período de intervenção, foram implementadas várias atividades, com destaque para as atividades laboratoriais, realizadas através da visualização interativa de vídeos de execução das mesmas, com recurso a uma aplicação digital de interação ao vivo, assim como as atividades ABRP simplificadas. Desta forma, foi proporcionado aos alunos a oportunidade de trabalhar em grupos (através das salas simultâneas), desenvolvendo as competências de cooperação, e a aprendizagem pela descoberta dos conhecimentos, conceitos e conteúdos. Em ambas as áreas curriculares, foram realizados jogos didáticos para abordagem dos conteúdos, recorrendo a aplicações digitais (como quizziz, kahoot,

geneally).

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Tal como referido no 1.º CEB optou-se por, neste ponto, apresentar apenas a avaliação do PI, assumindo como referência os indicadores de avaliação, relativos a cada objetivo geral (cf. anexo D). Para tal, recorreu-se às técnicas de observação direta, com construção de grelhas de registo da observação, e de análise documental das produções dos alunos.

No que se refere ao objetivo de *Desenvolver competências de autonomia*, verificou-se, por parte dos alunos, uma progressão na aquisição destas competências. Não obstante, nem todos os alunos revelaram a mesma evolução, uma vez que, alguns, demonstraram pouca autonomia e responsabilidade na realização e envio dos trabalhos. No entanto, em ambas as turmas houve um aumento do número de alunos a realizar e entregar os trabalhos autonomamente, sendo esta progressão mais evidente na turma D. (cf. anexo E).

Quanto ao objetivo de *Desenvolver competências de resolução de problemas*, no âmbito da matemática, constatou-se que, em ambas as turmas, os alunos que realizaram com frequência os desafios, foram melhorando os seus resultados, o que pode ser um indicador de progressão na aprendizagem (cf. anexo F). Contudo, não é possível generalizar este desenvolvimento para a turma em geral, visto existirem alunos que concretizaram poucos ou nenhum desafio, principalmente no 5ºE. Por sua vez, quanto à resolução de problemas no âmbito das ciências, avaliada através da atividade ABRP simplificada dos regimes alimentares, a turma E revelou bastantes dificuldades na interpretação e seleção das informações do texto, necessitando de ajuda frequente, não se tendo evidenciado melhorias. No entanto, na turma D, embora alguns alunos tenham apresentado algumas dificuldades na seleção da informação e na escrita por palavras próprias, em geral tiveram um bom desempenho nesta atividade, evidenciado apropriação dos conteúdos abordados (cf. anexo F).

Por fim, a respeito do último objetivo, *Desenvolver competências de trabalho em grupo*, a análise dos dados permitiu considerar que do 5º D quase todos os alunos se envolveram no trabalho, contribuindo para o seu desenvolvimento e cooperaram uns com os outros. Já no caso do 5º E, detetaram-se mais alunos com dificuldade em envolver-se no trabalho de grupo e em cooperar, além de, alguns não terem participado na apresentação, por não

terem consigo o guião do trabalho (cf. anexo G). Não obstante, em ambas as turmas, os alunos referiram ter gostado dos trabalhos em grupo e consideraram que esta modalidade facilitava a execução das tarefas, por poderem ajudar-se uns aos outros, o que evidencia uma compreensão do propósito do trabalho em grupo.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA
DESENVOLVIDA NO ENSINO NO 1.º E NO
2.º CEB

Apresentadas, de forma sintética, as práticas de ensino no 1.º e no 2.º CEB, torna-se relevante, agora, compará-las e refletir criticamente sobre elas, com base no período de observação e intervenção pedagógica. Em conformidade, esta reflexão incidirá sobre os seguintes aspectos: os processos de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens.

3.1. Processo de ensino-aprendizagem

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, observaram-se algumas diferenças nas práticas dos OC do 1.º e do 2.º CEB, permitindo estabelecer-se algumas comparações.

Na prática do 2º CEB, os OC privilegiavam essencialmente métodos de trabalho mais expositivos e centrados no docente. Muito embora existisse uma maior dificuldade da participação dos alunos no ensino à distância, os docentes nas aulas presenciais utilizavam praticamente os mesmos métodos. Neste contexto, a planificação era realizada tendo em conta as diferentes unidades temáticas a abordar em cada período letivo, de acordo com a planificação anual organizada em conjunto pelos docentes do departamento de Matemática e Ciências da Instituição, sem qualquer implicação dos alunos no processo. Além disso, os pontos de partida para a aprendizagem eram, principalmente, o manual e dentro das unidades temáticas, os conteúdos eram trabalhados com os alunos na sequência apresentada no mesmo. Destaca-se a este respeito que os materiais utilizados eram, essencialmente, fichas de trabalho e fichas de consolidação do manual e respetivo caderno de fichas. Estas práticas não tinham em consideração as necessidades específicas dos alunos, bem como os seus ritmos de trabalho. Este modelo de prática pedagógica, predominantemente expositiva, como defende Arends (1995), conduz a um processo educativo que não estimula a criatividade ou o pensamento crítico, levando a que os alunos não explorem além do que é transmitido em sala de aula.

Por sua vez, na prática do 1º CEB os processos de organização, gestão e desenvolvimento das aprendizagens eram completamente opostos. A OC adotava uma metodologia de trabalho sustentada numa perspetiva socioconstrutivista e interativa, promovendo um “processo educativo em que os alunos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum” e em que “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto de membros do grupo” (Niza, 1998, p.4). Assim, era notória uma organização e gestão com

grande implicação dos alunos quer nos processos de planificação, quer nos processos de trabalho autónomo, apoiado pelo instrumento de planificação – PIT -, quer nos processos de avaliação. Constatou-se, ainda, uma maior diversidade de tipologia de atividades realizadas, de modalidades de trabalho e de recursos educativos utilizados.

A diferença de métodos conduziu a que os alunos do 1ºCEB fossem alunos com muitas competências de autonomia e responsabilização, alunos capazes de planificar o seu trabalho individual e menos dependentes do professor. Por outro lado, os alunos do 2ºCEB eram alunos mais dependentes do professor, pouco responsáveis pelo seu trabalho e com dificuldade em organizar os seus tempos de estudo.

Relativamente à prática das estudantes-estagiárias, tendo em conta as características dos contextos, no 2º CEB implicou numa maior preocupação em identificar estratégias mais adequadas para colmatar as dificuldades observadas e procurar distanciar-se do método expositivo e centrado no docente, tarefa ainda mais dificultada pelo ensino à distância. Por sua vez, no contexto de 1º CEB procurou-se dar continuidade às práticas já preconizadas pela OC, porém, implementaram-se algumas estratégias diferenciadas com vista a alcançar os objetivos traçados no PI.

Neste sentido, as estratégias utilizadas em ambos os contextos (1º e 2º CEB – 1º ano e 5º ano) valorizaram: (i) as atividades com carácter mais prático e exploratório e com recurso a materiais manipuláveis, com vista a que os alunos fossem implicados no processo de descoberta do conhecimento (no 2º CEB, a manipulação de materiais também foi possível em alguns momentos solicitando que os alunos levassem materiais de fácil acesso para as sessões síncronas); (ii) a utilização de aplicativos digitais, para criação de jogos e outros recursos, para suscitar uma maior motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem; (iii) o trabalho em grupo, para promoção da partilha dos saberes e interajuda na construção das aprendizagens (Niza, 1998).

3.2. Relação pedagógica e interações em sala de aula

Relativamente à relação pedagógica, no sentido da relação professor-aluno, tanto no 1º CEB como no 2º CEB, constatou-se que as relações eram pautadas pela confiança e respeito mútuo. Não obstante, no 1º CEB era notória uma maior afetividade, também justificada pela idade dos alunos, do que no 2º CEB, em que os alunos costumam privilegiar a relação com os colegas em vez da relação com os professores (Morgado,

1999).

Importa, ainda, ressaltar que, no caso do 1º CEB, a OC evidenciava um maior conhecimento das potencialidades e fragilidades de cada aluno, tendo isso em atenção na relação que estabelecia com os discentes e na diferenciação do ensino.

No 2º CEB destaca-se que a relação pedagógica era muito centrada na comunicação professor-aluno, não existindo grandes interações aluno-aluno, pois pouco trabalhavam a pares ou em grupo e não participavam da avaliação dos colegas, nem dos processos de ensino-aprendizagem, para poderem partilhar interesses e ideias.

Por sua vez, no 1º CEB existia uma maior interação aluno-aluno, em termos de trabalho, em que os alunos tinham permissão para ajudarem-se uns aos outros em diversos momentos das rotinas em sala de aula. Além de, neste contexto, existir um momento semanal destinado à gestão das relações dos alunos – o conselho de turma - onde discutiam os seus conflitos, com o apoio da turma e do docente.

3.3. Processo de avaliação e regulação da aprendizagem

No que diz respeito ao processo de avaliação e regulação da aprendizagem, constatou-se que, no 1.º CEB, era dado maior ênfase à avaliação formativa, enquanto que no 2.º CEB era privilegiada a avaliação sumativa.

No 2º CEB, praticamente não existiam momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, sendo realizada apenas uma auto e hétero avaliação no final de cada período. Neste sentido, embora existisse avaliação formativa, não evidenciava ser considerada para adaptar as estratégias de ensino, nem os materiais às necessidades dos alunos.

No 1º CEB os alunos participavam em todos os processos de avaliação, nas modalidades da auto e hétero avaliação e através do conselho de turma – no qual se comprometiam diante do grupo-turma em adequar o seu trabalho as sugestões dadas. Desta forma, a avaliação era realizada em cooperação com o professor e grupo-turma, promovendo uma “tomada de consciência, pelo indivíduo e pelo grupo, do percurso feito, o que ... o irá envolver nas decisões a tomar relativamente ao percurso a seguir” (Santana, 1998) aquando da planificação. Neste contexto o PIT também se constituía um instrumento essencial para a avaliação formativa individual dos alunos.

Em síntese, no 1º CEB são avaliados os percursos de aprendizagem dos alunos e não

apenas os resultados finais, como parece acontecer no 2º CEB.

PARTE II - ESTUDO

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' |

A presente investigação relativa ao tema, *As concepções dos alunos do 1º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, pelo outro e justiça*, emergiu de motivações intrínsecas à investigadora, para a qual esta temática da moralidade e da compreensão dos valores morais assume particular importância. Desta forma, seguiu-se o critério da familiaridade do investigador com o objeto de estudo (Sousa e Baptista, 2001).

De salientar a atualidade e pertinência do tema com as orientações propostas pelo Ministério de Educação na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), quando se pressupõe uma educação que “privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares” (p.1). Do mesmo modo estas intencionalidades encontram-se plasmadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

Consequentemente, a escola, tem a missão de procurar criar estratégias e metodologias de ensino que permitam colaborar na edificação de uma educação com esta visão, ou seja, que divulga os valores necessários à vida em sociedade, potenciando, para isso, o desenvolvimento moral dos seus alunos. A este respeito Power, Higgins & Kohlberg (1989) referem que, embora haja um grande conjunto de valores que regem a sociedade atual, é possível escolher um grupo de valores morais universais, ou seja, que são aplicáveis a todas as pessoas e em todas as circunstâncias. Além disso, estes valores estão consignados na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, Nações Unidas) e são nomeadamente, **a justiça, o respeito pelo outro e o respeito pela verdade**.

Em conformidade com o anteriormente enunciado, emergiu como objetivo geral deste estudo: (i) Estudar as concepções dos alunos do 1.º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça.

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo que se configura como fundamental para sustentar todo o trabalho de investigação, serão mobilizados os seguintes temas: definição do conceito de valores; desenvolvimento moral; os valores em educação; a educação para a cidadania – que inclui ainda, a definição do conceito de justiça, de respeito pelo outro e de respeito pela verdade; os dilemas morais e as histórias como estratégia de promoção do desenvolvimento moral; e, por fim, o estado da arte.

5.1. O que são valores?

O conceito de valor pode ter uma pluralidade de sentidos, o que dificulta a sua definição, logo a sua correta definição é de real importância. Segundo Johannes Hessen (2001) este conceito “[...] pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de «ser», «existência», etc., que não admitem definição” (p. 43).

Importa referir que ao longo da história o termo valor foi sofrendo alterações ao nível da sua conceção, segundo o Goergen (2005):

desde a Antiguidade, o termo foi usado para designar a utilidade ou o preço de bens materiais ou o mérito de pessoas (...). O uso filosófico só começa quando o seu significado é generalizado para qualquer objeto de preferência ou de escolha. Isto aconteceu pela primeira vez com os estóicos, os quais introduziram o termo no domínio da ética e chamaram valor aos objetos de escolhas morais. (p. 986)

Para começar recorrendo à etimologia da palavra, o vocábulo “valor” deriva etimologicamente do termo grego *axi*, que significa apreciar, digno de estima, julgar. Assim sendo, Thomas Hobbes (1588-1679), no mundo moderno, retoma a noção de valor, defendendo que “o valor não é absoluto, mas depende da necessidade de um juízo” (Goergen, 2005, p. 987), ou seja, os valores podem ser contestados e criticados pela sociedade.

Por sua vez, na ótica de Kant, referido por Goergen (2005) “o valor é o dever ser de uma norma (portanto, um a priori) que pode não ter realização prática, mas que atribui verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis” (p. 987). Neste sentido, os valores passam a ter um cariz obrigatório, pois tornam-se no que a sociedade espera do ser humano.

Em meio a este contraste de ideias, entre o carácter absoluto e o relativo de valor, Goergen (2005) surge com a noção de valor como um processo, ou seja, “o valor não é algo estático

que possa ser conhecido e depois conservado. Ele depende das experiências e do processo de amadurecimento dos sujeitos” (p. 1005).

Assim sendo, Scheler (1995, citado por Fonseca, 2011) afirma que “existe uma relação estreita entre a “pessoa” e os valores: “[...] a pessoa é que nos seus comportamentos é portador de valores e contra-valores morais. [...] a pessoa é o mediador entre os valores e a realidade” (p.77). Ou seja, o ser humano é que se utiliza dos valores para a construção do seu conhecimento da realidade.

Seguindo esta ideia, Scheler (1995, citado por Fonseca, 2011) defende que “os valores são objectivos e a consciência moral é concebida como [...] uma forma de estruturação económica entre outras que pode tornar o discernimento moral último; e que garante moralmente o mais alto grau da aquisição subjectiva deste discernimento” (p.77). O que este autor faz é esclarecer que os valores não são criação da consciência moral, porque existem independentemente dela, mas que esta é responsável pelo entendimento que cada pessoa adquire dos valores.

Após esta descrição respeitante aos valores, é importante neste ponto fazer a distinção entre valores, atitudes e normas. Neste sentido, os valores são “estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar nelas” (Bolívar, 1992, citado por Fonseca, 2005, p.111). Enquanto que as atitudes dizem respeito à vontade pessoal ou coletiva de agir de um determinado modo, ou seja, as atitudes presumem a existência de valores. Já, as normas são as regras de conduta que sustentam um sistema de valores (Fonseca, 2005).

Assim sendo, com esta explanação do conceito de valor entende-se que os valores estão intrinsecamente ligados a uma consciência moral, que por sua vez passa por uma educação moral. De acordo com Fonseca (2011) “o conhecimento dos valores exige um progressivo e contínuo desenvolvimento da racionalidade, para o qual a pessoa necessita de ser preparada (...) através do processo de educação moral” (p. 80).

Na perspectiva de Durkheim, a qual predominou durante muito tempo, esta educação moral era concebida como um processo de endoutrinação, ou seja, de transmissão e inculcação das regras e normas sociais. No entanto, foram surgindo outras linhas de pensamento, entre elas a de Lawrence Kohlberg, que já viam a educação moral como “o

meio que permite ao homem conhecer essas regras, normas e valores que constituem a sociedade, tendo em vista o desenvolvimento progressivo da racionalidade e da liberdade humana” (Fonseca, 2011, p.81), ou seja, o objetivo é o desenvolvimento do raciocínio moral.

Todavia, é importante ter a noção de que a educação moral, conforme explicado por Goergen (2005) é “um processo complexo que abriga diversos aspetos, desde a incorporação das convenções sociais até a formação da consciência moral autônoma” (p. 1005).

5.2. O desenvolvimento moral

Tendo por base a premissa de que o objetivo da educação moral é o desenvolvimento do raciocínio moral, importa neste ponto apresentar as abordagens a este tema realizadas por dois autores de referência, os quais defendem que a moral se desenvolve por etapas.

Assim sendo, o desenvolvimento moral foi abordado por Piaget, o qual defendia que “toda moral consiste em um sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser buscada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23).

Com base nos estudos que desenvolveu, através de entrevistas e da observação de crianças em situações de jogos com regras, definiu três estádios do raciocínio moral da criança. Piaget (1994) intitulou-os:

1. O estádio pré-moral ou da anomia, no qual não há sentido de obrigação às regras.
2. O estádio heterônimo, no qual já passa a haver uma obrigação às regras, pois vê “as regras como absolutas, imutáveis, intangíveis” (p.60) e, também uma submissão ao castigo.
3. O estádio autônomo ou da autonomia moral, em que são considerados os fins e as consequências das regras e a obrigação é baseada na reciprocidade e troca, ou seja, “percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social.” (p.60).

Com base nos estudos de Piaget, Kohlberg deu continuidade ao estudo deste tema, definindo três níveis de desenvolvimento moral, que, por sua vez, se subdividem em seis estádios morais, que “são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, ao ser-se confrontado com um dilema não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha” (Valente, 1989, p. 17). Assim sendo, os três níveis de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg (1992), são:

pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada um destes níveis subdivide-se, ainda, em dois estádios cada, perfazendo seis ao todo, os quais são:

Estádio I: Moralidade da punição e da obediência, na qual há a “orientação para a obediência e castigo” (Fini, 1991, p. 63), ou seja, as consequências físicas determinam o que está certo).

Estádio II: Moralidade no hedonismo instrumental, em que a orientação é “ingenuamente egoísta” (Fini, 1991, p. 63), ou seja, aquilo que satisfaz as necessidades próprias é o que está certo.

Estádio III: Moralidade do “bom rapaz – boa rapariga” (Fini, 1991, p. 63), em que o valor moral encontra-se no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros.

Estádio IV: Moralidade da manutenção “da lei e da ordem” (Fini, 1991, p. 63), em que a obediência à autoridade e o cumprimento do dever é o que está correto.

Estádio V: Moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite, no qual o dever é definido “em termos de contrato ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria” (Fini, 1991, p. 63).

Estádio VI: Moralidade dos princípios individuais da consciência, em que as decisões certas são as que são tomadas com base nos princípios escolhidos por cada um, fundamentados “na compreensibilidade lógica, na universalidade e na consistência” (Fini, 1991, p. 63).

Conforme defendido por estes autores (Piaget e Kohlberg), é importante ainda referir que embora o desenvolvimento moral siga esta ordem, não ocorre, a nível cronológico, de forma igual para todas as crianças. Portanto, estes sistemas organizados de pensamento formam uma sequência invariável e progressiva, sem retrocesso, de modo que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior. (Kohlberg, 1992).

Além disso, tanto no modelo de Piaget como no de Kohlberg, a moralidade de um sujeito depende, ainda, tanto dos fatores psicológicos e biológicos, como de elementos sociais e culturais.

5.3. Os valores em educação

Após a abordagem anterior relativamente aos valores e ao desenvolvimento moral, importa agora aprofundar mais a ligação destes com a educação, pois é através desta que

podemos consolidar os valores nas nossas crianças e jovens, visto que é impossível existir processo educativo com a ausência dos valores. Segundo Beltrão & Nascimento (2000), citados por Marchand (2001) “nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores” (p. 4).

No entanto, esta ligação dos valores com a educação passou a evidenciar-se mais quando a escola começou a preocupar-se mais com as crianças e a desempenhar o papel que até então era da família, isto é, “o de educar, de ensinar valores morais, atitudes, enfim de educar o sujeito ético” (Ruiz, 2003, p. 2).

Esta ideia é validada na afirmação de Fonseca (2011), que nos diz que “os valores são, de facto, a causa, o móbil de toda a educação” (p. 94). A mesma autora afina na ideia desta importante relação entre valores e educação dizendo que, “todo o acto educativo veicula e transmite os valores de uma dada cultura, tendo em vista a formação do homem como pessoa” (Fonseca, 2005, p. 108).

Todavia, na sociedade atual, esta necessidade de se educar para valores nasce da preocupação constante em acabar com a crise de valores que se está a viver. Para elucidar esta ideia, Ahmad (2006) mostra que:

a violência espreita-nos nas escolas, nas ruas, no trânsito, nos locais de lazer e no lar. Em todos os segmentos sociais, raciais ou religiosos constatamos casos de intolerância, indiferença e absoluta transgressão de princípios éticos e morais, evidenciando que nossos jovens estão desorientados, sem parâmetros claros de certo e errado, sem limites e responsabilidades, sem projeto de vida (p. 4).

Além disso, como defende Goergen (2005), “o ser humano não é um ser moral por natureza, mas precisa ser educado para a moralidade” (p. 993), até mesmo no sentido da sua relação com o outro, pois “o homem busca por natureza a vantagem própria, ou seja, a satisfação de suas necessidades, instintos e desejos” (p. 993). E, embora, esta educação de valores surja naturalmente na interação com a sociedade, pois mesmo inconscientemente ao observar todos os indivíduos que são próximos das crianças, estes acabam por servir de modelos para estas, também surge no âmbito escolar através da maior parte das estratégias implementadas pelos professores.

Assim, evidencia-se a necessidade e urgência de “moralizar” a comunidade e,

consequentemente, a escola, procurando criar estratégias e metodologias de ensino que permitam colaborar na edificação de uma educação propícia ao diálogo e ao desenvolvimento das capacidades de decisão e crítica, indispensáveis a uma sociedade democrática. Ou seja, “almeja-se uma educação voltada para a cidadania, isto é, para a divulgação dos valores necessários ao viver juntos” (Dias, 2017, p.16).

5.4. A educação para a cidadania

Em relação à concepção de educação para a cidadania, Dewey defendia uma visão integral desta, de forma a que “a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projeto transeducativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino” (Dewey (1990), citado por Bento, 2001, p.132). Neste sentido, a educação para a cidadania preconiza uma educação moral que não se limita a "lições de moral" isoladas sobre virtudes e deveres, mas que assente na ideia de que "tudo o que é aprendido e utilizado numa determinada ocupação que tenha um objetivo e implique a cooperação com os outros é um conhecimento moral, quer o consideremos conscientemente ou não” (Dewey (1990), citado por Bento, 2001, p.133). Daí que se possa concluir que a escola deve ter bem assente que tudo o que faz deve contribuir para o desenvolvimento moral e social dos alunos.

Um dos autores de referência quando se fala de moralidade, Lawrence Kohlberg (1992) define a educação moral como educação para a cidadania e para a justiça.

Por sua vez, Sacristán (2003) afirma que “a educação para a cidadania é toda uma visão da forma como a escolarização deve ser pensada, desenhada e desenvolvida, tendo em conta que, dessa forma, será possível contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade.” (p. 190). Ou seja, uma educação que visa o desenvolvimento moral e social dos educandos resulta em benefícios para a sociedade, pois serão formados cidadãos mais conscientes e ativos.

Outro aspeto que corrobora esta ideia, está presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em 1990, que afirma que “outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram a sua identidade e a sua dignidade (art. 1º. 3)” (Silva, 2007, p. 33).

Neste ponto é essencial abordar a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), proposto pelo Ministério de Educação Português em 2017, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação. Esta pressupõe uma educação que “privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (p.1). O que, por sua vez, está vinculado a uma educação para valores, pois estes são a base para a expansão de cada personalidade humana, assente nos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Assim, muito embora a heterogeneidade de valores que regem a sociedade contemporânea, podemos selecionar um pequeno número de valores (valores morais universais) que constituam uma base ética comum: **a justiça, o respeito pelo outro, a equidade, o respeito pela verdade.**

Estes valores são valores morais universais, isto é, são suscetíveis de serem aplicados a todas as pessoas e em todas as circunstâncias (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Além de serem exatamente os que estão na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, Nações Unidas).

Embora para alguns o defender princípios morais universais coloca em causa o respeito pelas diferentes culturas, minorias étnicas e religiosas, pode-se legitimar, tal como alguns autores o fazem (Lourenço, 1992), que, pelo contrário, tais princípios universais estão na base do respeito e da tolerância pela diferença cultural, étnica e religiosa.

No presente estudo, tendo em conta a faixa etária das crianças a participar do mesmo, foi decidido retirar o valor da equidade pela complexidade do seu conceito.

Assim, tendo em consideração o exposto anteriormente, os valores selecionados para o presente estudo foram a justiça, o respeito pelo outro e o respeito pela verdade. Para uma melhor compreensão do sentido de cada valor e a relevância da noção e aplicação destes na sociedade, segue-se a apresentação da definição de cada um deles.

5.4.1. O conceito de justiça

Relativamente ao valor justiça, do ponto de vista etimológico, “justiça vem do latim *justitia*, que quer dizer conformidade com o direito e sentimento de equidade” (Sen, 2010, p. 35). Antigamente, na perspetiva de Aristóteles, a justiça referia-se principalmente à virtude, à honra e a cargos. Todavia, hoje em dia, ao pensar em justiça, debruçamo-nos

inevitavelmente sobre a distribuição da riqueza e a igualdade de oportunidades (Sen, 2010). Pelo que se pode constatar que o conceito de justiça foi sendo pensado de diferentes formas ao longo dos tempos.

Por exemplo, Platão para tentar definir o conceito de justiça considera o comportamento humano, analisando as características do comportamento de um homem justo e de um homem injusto.

No entanto, o conceito de justiça atual difere do de Aristóteles pelo “facto de o conceito abranger agora a propriedade e bens materiais dos indivíduos, mas, principalmente, o facto de que o conceito de justiça distributiva moderno atua independentemente do mérito atribuído aos indivíduos.” (Sen, 2010, p. 35). Isto quer dizer que hoje o direito a que dispomos não depende do nosso esforço individual para o benefício e valorização do todo social, pois é entendido que todos os indivíduos merecem ter acesso a certos bens independentemente do valor que lhe é atribuído enquanto cidadão.

5.4.2. O conceito de respeito pelo outro

A palavra respeito provém do latim “respectus” e quer dizer atenção ou consideração. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, o respeito está relacionado com a veneração ou a obediência para com alguém. A palavra respeito é comumente utilizada em várias religiões no sentido de respeito ao próximo, ou seja, tratar o outro como gostaríamos de ser tratados. Sendo esta uma premissa fundamental para a vida em sociedade e harmonia.

O respeito é um valor “que permite que o homem possa reconhecer, aceitar, apreciar e valorizar as qualidades do próximo e os seus direitos (...) é o reconhecimento do valor próprio e dos direitos dos indivíduos e da sociedade” (Fernandes, 2010, p. 15).

Por outro lado, a falta de respeito gera desacordo, violência e confrontos, além de se constituir uma violação dos direitos do outro.

5.4.3. O conceito de respeito pela verdade

Para falar de respeito pela verdade precisa-se analisar o que é o seu contrário, ou seja, a mentira. Relativamente à conceção sobre o que é uma mentira, Piaget (1932/85) propõe três fases na evolução deste conceito na criança:

uma primeira etapa em que a mentira é confundida com o erro, a punição

é critério de gravidade da mentira e esta é vista como um erro ou algo “feio”; uma segunda fase em que a mentira é vista como algo que é descrito falsamente e que não corresponde aos factos (à realidade ou à verdade), mas em que há dificuldade em diferenciá-la do erro e em que a intencionalidade ainda não é considerada; e uma terceira etapa em que a criança encara a mentira como algo que, além de não corresponder aos factos, é dito com a intenção de enganar alguém. (Martins, 2017, p. 23)

Também, Coelman e Kay (1981) citados por Martins (2017) consideram que a mentira pressupõe três componentes: “a crença de que é falso, aquilo que o emissor diz (crença), a intencionalidade de enganar o recetor (intenção) e o ato de o comunicar ao outro (informação)” (p.33)

5.5. Os dilemas morais e as histórias como estratégia de promoção do desenvolvimento moral

Ao longo dos tempos diferentes estratégias metodologias têm sido utilizadas e promovidas e com o intuito de desenvolver os valores, ou por outras palavras o raciocínio moral. Talvez a mais antiga seja a doutrinação que, porém, se foca mais na conduta do que no raciocínio moral.

Outro exemplo, que surgiu nos anos 60, é a metodologia da clarificação dos valores (Raths, Harmin, & Simon, 1966). Esta perspectiva de educação moral “rejeita, explicitamente, a doutrinação e a educação do carácter e propõe que os professores, num clima de não-directividade e de total neutralidade, ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores, a assumi-los e a pô-los em prática” (Marchand, 2001, p. 6). No entanto, uma das principais críticas apontadas a esta perspectiva é o facto de não diferenciar o gostar de fazer (ex. roubar) do dever fazer (ex. respeitar a propriedade dos outros) e o de basear-se no relativismo moral, ou seja, não distingue os valores hierarquicamente, demonstrando que podem haver valores melhores ou piores do que outros.

Por sua vez, nos anos 70, como já referido anteriormente, Lawrence Kohlberg surge com uma nova abordagem de desenvolvimento moral e de educação moral, a abordagem cognitivo desenvolvimentista, a qual acentua a componente cognitiva da moralidade.

Nesta abordagem Kohlberg propõe uma educação moral que se foque na discussão de dilemas morais (hipotéticos e reais), em contexto da sala de aula. Contudo, alerta para o

facto de que as pessoas só evoluem moralmente se estiverem inseridas numa "atmosfera moral" ou numa "comunidade justa" (Kohlberg, 1976, p.50). Desta forma, enfatiza a limitação do desenvolvimento moral quando as pessoas vivem em ambientes em que predomina uma moral de obediência e de respeito unilateral (moral heterônoma).

Assim, Kohlberg defende que os dilemas morais não se prestam apenas à pesquisa científica, mas também ao próprio trabalho de desenvolvimento moral que pode ser realizado em quaisquer grupos e ambientes sociais, como escolas e grupos de autoajuda. Neste sentido, tanto Kohlberg (1992) como Piaget (1932/1994) afirmam que o professor é um facilitador das reflexões morais. Posto que, quando a criança se encontra diante de dilemas morais cabe ao professor, e para tal deve estar capacitado, fazê-la refletir sobre a situação para tomar uma decisão. Ressalta-se que a criança já é capaz de eleger o que lhe interessa e o papel do professor é, apenas, ajudá-la a perceber como encontrar uma solução e resolver a situação moral.

Assim, os dilemas morais, quer individuais quer coletivos, mas também, as histórias infantis, nas quais surgem esse tipo de dilemas, são recursos que o professor pode utilizar para estimular os seus alunos a avançarem no seu nível de raciocínio moral (Kohlberg, 1992).

Neste ponto, destaca-se que, desde sempre, e em várias culturas, se contam histórias com o propósito de entreter as crianças, mas, também, de transmitir valores de uma geração para as outras. No entanto, apenas mais recentemente é que se tem investigado o papel das histórias e das narrativas, principalmente as narrativas orais, no desenvolvimento dos valores.

Neste seguimento, surgiu uma nova abordagem do desenvolvimento e educação moral, baseada nas teorias de Bruner, Day e Tappan, entre outros, designada "abordagem pela narrativa". Esta abordagem centra-se em histórias pessoais, ou coletivas, nas quais estão presentes e se desenrolam conflitos e escolhas morais. Como refere Tappan & Brown (1989), "as pessoas atribuem significado às suas experiências de vida representando-as sob a forma de narrativa" e "desenvolvem-se moralmente tornando-se 'autores' das suas histórias morais e aprendendo as lições morais das histórias em que contam as suas experiências." (p.183-184).

Esta forma de abordar os valores, como defendem Tappan & Brown (1989), implica as

três dimensões da moralidade - a cognição, a emoção e a ação – e tem em conta os fatores contextuais, ou seja, as diferenças de género, de raça, de classe social e de cultura. Além disso, permite que as crianças se identifiquem com as histórias contadas, pois são situações parecidas com as suas vivências e quotidiano e desta forma, transmitem-lhes significados reais e princípios de como viver em sociedade.

Relativamente às histórias de literatura infantil, embora não sejam situações tão reais como as narrativas de experiências pessoais, como as crianças têm a capacidade de se projetar para dentro das histórias, identificam-se com as personagens e os seus sentimentos e desta forma, procuram entender as suas dificuldades emocionais, aplicando-as aos seus contextos pessoais.

Conclui-se assim que, a literatura infantil, também, é um veículo de situações conflitantes que permitem que a criança reflita no individual, no coletivo e amplie seus pontos de vista coordenando-os e revendo os antigos e produzindo novos conceitos, ou seja, contribui para o desenvolvimento do seu raciocínio moral.

Por este motivo, no presente estudo serão utilizadas ambas as estratégias, os dilemas morais e a literatura infantil, uma para a recolha de dados das concepções prévias e posteriores dos alunos participantes e outra para o trabalho durante intervenção.

No entanto, importa ainda referir que para elaborar um dilema, conforme explica Queiroz e Lima (2010) é preciso ter em consideração alguns aspetos relativos ao seu conteúdo:

- 1º Não aceitar todas as alternativas de ação possíveis para resolvê-lo;
- 2º O conteúdo deve implicar ações que violam princípios morais;
- 3º A história/narrativa deve despertar a curiosidade, empatia, tensão e/ou outros sentimentos morais;
- 4º Não apresentar saídas fáceis de resolução;
- 5º Os textos devem ser curtos, em média um parágrafo omitindo informações supérfluas para a clareza e concisão;
- 6º Deve suscitar uma escolha que implique em discordância;
- 7º Sua apresentação deve ser realista e plausível. (p. 123 e 124)

Pelo que serão estes os cuidados a ter em conta aquando da elaboração dos dilemas no presente estudo.

5.6. Estado da Arte

É de referir a exiguidade de estudos existentes relativos a esta problemática. Um dos estudos encontrados foi por realizado por Martins (2016) e subordinado ao tema, “A leitura de histórias como recurso facilitador de desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil”. Neste estudo, embora os participantes sejam de idades inferiores, nomeadamente, de 3 a 5 anos, foram utilizadas estratégias muito semelhantes à da investigação proposta, daí a sua seleção.

O estudo foi realizado em 3 partes: o pré-teste, a intervenção e o pós-teste. No pré-teste, e no pós-teste foram apresentados dilemas na forma de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os valores: generosidade, amizade e justiça. Ou seja, para cada valor moral foram apresentadas duas histórias com finais diferentes e a criança deveria escolher a história preferida e justificar a sua resposta, colocando-se no lugar dos personagens. Na fase da intervenção foram trabalhadas 6 histórias de literatura infantil, duas para cada valor, através da leitura e discussão oral das mesmas. Destaca-se que uma das histórias utilizadas para o valor da justiça é a mesma utilizada na investigação deste relatório.

Através dos dados recolhidos, o autor refere que após a intervenção “as crianças participantes da pesquisa não apenas apresentaram avanços no seu juízo moral como melhoraram as suas capacidades reflexivas e dialógicas” (p. 66).

Relativamente ao valor da justiça, alvo de estudo, também, no presente relatório, o investigador mostra que no pós-teste (após a intervenção) todas as crianças “disseram que dividiriam igualmente entre todas as crianças porque quando se divide de forma injusta, aquele que fica com menos fica muito triste” (Martins, 2016, p. 62).

Neste âmbito, destaca-se um outro estudo realizado por Kawashima & Martins (2013), com o título “Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça?”.

O objetivo deste trabalho foi investigar os juízos a respeito do valor moral generosidade e justiça de professores de educação infantil e de crianças para, posteriormente, os comparar. Para tal, foram entrevistados 26 professores e 90 crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. O instrumento de recolha de dados utilizado foi um dilema moral de uma situação em que a personagem principal da história teria de decidir entre dar um prêmio para a criança que fez o desenho mais bonito (justiça) ou para a criança que estava triste porque perdeu o seu cão (generosidade). Em relação às crianças, que é a parte que interessa neste

caso, os resultados revelam que a maioria das crianças (72,2%) consideram certa a atitude da professora de dar o prêmio para a criança que estava certa. No entanto, “quando se pensa segundo as imagens que tem de seus professores (E se fosse a sua professora?), a maioria das crianças julga que estes darão o prêmio para quem fez o desenho mais bonito e agirão com justiça, pelo princípio do merecimento” (Kawashima & Martins, 2013, p. 69).

Estes resultados, como referem Kawashima & Martins (2013), mostram que as crianças nestas idades priorizam a generosidade sobre a justiça. Não obstante, ao referirem qual seria a posição das suas professoras, manifestam que entendem a justiça como ação moralmente mais correta. Assim, o autor conclui que “o sentimento de compaixão coexiste com a submissão à autoridade nos julgamentos da maioria das crianças desta pesquisa” (Kawashima & Martins, 2013, p. 67).

Por fim, importa referir que, o presente estudo pode contribuir para a produção de conhecimento sobre o tema e, neste sentido, como uma possibilidade de minimizar a exiguidade de investigação relativa a esta temática. Pode igualmente configurar-se importante para os profissionais de educação e para a prática docente, uma vez que são temas sugeridos no programa da disciplina de Educação para a cidadania

6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo contempla a descrição metodológica utilizada ao longo da pesquisa. Numa primeira fase, é apresentada a problemática e as questões de estudo. Posteriormente, expõe-se as opções metodológicas, especificando a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados. De seguida, surge a caracterização do contexto e dos participantes, a apresentação dos procedimentos metodológicos a seguir na ação pedagógica com os alunos. Por fim, procede-se à exposição dos princípios éticos adotados durante o processo de investigação.

6.1. Problemática e questões de estudo

Ao longo dos tempos a escola tem vindo a adaptar-se às mudanças e alterações da sociedade, procurando acompanhar e atender as necessidades que daí surgem.

Com base nesta premissa, a escola tem assumido um papel, que antes cabia exclusivamente à família, que é o “de ensinar valores morais, atitudes, enfim, de educar o sujeito ético” (Ruiz, 2003, p. 2).

Com este propósito tem-se procurado edificar uma educação propícia ao diálogo e ao desenvolvimento das capacidades de decisão e crítica, indispensáveis a uma sociedade democrática. Assim, como defende Dias (2017) “almeja-se uma educação voltada para a cidadania, isto é, para a divulgação dos valores necessários ao viver juntos” (p.16).

Consequentemente, a escola, tem a missão de procurar criar estratégias e metodologias de ensino que permitam colaborar na edificação de uma educação com esta visão, ou seja, que potencia o desenvolvimento moral dos seus alunos.

Com base na problematização enunciada, emergiu um conjunto de questões que se configuraram como eixo orientador do estudo: (i) Quais são as conceções dos alunos sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça?; (ii) Como fomentar o desenvolvimento desses valores morais em alunos do 1.º ano de escolaridade?.

6.1.1. Objetivo geral

Em conformidade com a problemática e as questões enunciadas, identificou-se como objetivo geral desta investigação: (i) Estudar as conceções iniciais dos alunos do 1.º ano de escolaridade sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça. O objetivo geral é, de acordo com Sousa & Baptista (2011), “a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir” (p. 26).

6.1.2. Objetivos específicos

Explicitado o objetivo geral do estudo e em concordância, é agora tempo de explicitar os objetivos específicos, pois são estes que nos “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26). Desta forma, identificámos como objetivos específicos: (i) Caracterizar as conceções prévias dos alunos sobre os valores morais - respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça; (ii) Caracterizar as conceções dos alunos sobre os valores morais - respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça - após um período de intervenção pedagógica; (iii) Comparar as conceções prévias com as finais, dos alunos sobre os valores morais - justiça, respeito pelo outro, respeito pela verdade; (iv) identificar se a intervenção pedagógica intencional potencia o desenvolvimento da conceção dos valores nos alunos.

6.2. Opções metodológicas

Estabelecidos os objetivos do estudo, apresenta-se em seguida as opções metodológicas utilizadas no decorrer da investigação. Assim, explicita-se a natureza do estudo, os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, a caracterização do contexto e dos participantes e a apresentação dos procedimentos metodológicos da ação pedagógica. Por fim abordam-se os princípios éticos que guiaram a investigação.

6.2.1. Natureza do estudo

Relativamente à natureza do estudo, a sua seleção apresenta-se como uma das etapas fulcrais de uma investigação, uma vez que esta condiciona a escolha das técnicas de recolha de dados que devem ser adequadas aos objetivos a que se quer dar resposta (Sousa & Baptista, 2011). Assim, tendo em consideração o objeto de estudo da presente investigação e, por sua vez, as suas finalidades, este é desenvolvido de acordo com uma metodologia de natureza qualitativa.

A metodologia de investigação qualitativa é considerada “um processo interativo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história” (Aires, 2011, p. 13). Esta, visa focar “um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos” com o intuito de compreender e encontrar “significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012, p. 1).

Em conformidade com Aires (2011), a investigação qualitativa tem a particularidade de desenvolver-se de forma interativa, uma vez que, em cada momento do seu processo “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p. 14).

Dentro da metodologia de investigação qualitativa existem diferentes modalidades, como o estudo de caso, a investigação-ação, as técnicas fenomenológicas e etnofenomenológicas, os métodos biográficos, históricos, clínicos, entre outros (Aires, 2011). No caso do presente estudo recorreu-se a uma modalidade próxima da metodologia da investigação-ação (Coutinho, 2019), metodologia indicada para o estudo e mudança da prática pedagógica. Esta metodologia contempla um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, resumindo-se na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (Coutinho, 2019). No caso deste estudo seguiu-se apenas um ciclo deste processo.

Assim, nesta investigação estudou-se a conceção dos alunos de uma turma do 1º ano do 1º CEB sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça – e o uso de dilemas morais e histórias de literatura infantil como estratégia de promoção do desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos.

6.2.2. Técnicas de recolha de dados

Após a definição da natureza do estudo, importa escolher as técnicas de recolha de dados, ou seja, “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70).

Neste sentido, privilegiámos como técnica de recolha de dados o *focus group* e a observação participante. Já como instrumentos de registo foi utilizada a áudio gravação das entrevistas em grupos e da intervenção e a sua respetiva transcrição e análise.

Relativamente à técnica *focus group*, esta consiste numa conversa com um grupo de participantes sobre um tema definido pelo investigador. É caracterizada como uma “modalidade económica de obtenção dos dados, encarada como vantajosa para a investigação (...), permite que as informações recolhidas vão para além das palavras, sendo as respostas não verbais, resultantes das conversas desenvolvidas em torno dos tópicos abordados, tidas em consideração.” (Fortunato & Silva, 2021, p.39). No caso

deste estudo, nos *focus group* foram apresentados dilemas morais sobre os valores em estudo.

No que diz respeito à observação, esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). Neste sentido, optou-se por recorrer às técnicas de observação direta e participante, estudando o grupo durante um período de tempo e participando na sua vida coletiva (Aires, 2011).

Na perspetiva de Coutinho (2019), esta técnica tem como objetivo recolher dados no meio natural em que ocorrem com a participação ativa do investigador. A observação deve ser orientada em função de um objetivo previamente formulado, neste caso o objetivo geral do estudo, e submetida ao controlo de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão, ou seja, à corroboração da informação recolhida, através das diferentes técnicas, com o quadro teórico desta temática.

6.2.3. Técnicas de tratamento de dados

As investigações qualitativas, devido ao seu carácter aberto e flexível, acabam por produzir uma grande “quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2019, p. 216). Relativamente às técnicas de tratamento de dados para analisar os dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo que, conforme descreve Bardin (2013), possibilita “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). De acordo com Coutinho (2019), esta técnica consiste em “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217).

Em conformidade, iniciou-se a análise através da codificação, isto é, da “busca de padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (Coutinho, 2019, p. 216). Desta forma, foi possível criar as categorias de expressão do pensamento dos alunos para organizar os dados e, assim, proceder à sua descrição e compreensão do tema objeto de estudo.

A análise de conteúdo, como explicam Bardin (2013) e Coutinho (2019), deve ser realizada em 3 fases organizadas cronologicamente: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material e (iii) o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

A fase da pré-análise tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2013, p.95). Assim, nesta fase procedeu-se à transcrição das áudio gravações de cada um dos focus group pré e pós intervenção, organizando os dados em tabelas de acordo com os valores morais trabalhados em cada sessão (cf. transcrições no anexo H).

No que diz respeito à fase de exploração do material, é caracterizada por ser longa e cansativa e consiste em “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2013, p.101). Neste processo de codificação, as categorias foram elaboradas tendo em consideração os estádios do desenvolvimento moral de Kohlberg e as justificações referidas pelos alunos (cf. as tabelas de categorização dos dados no anexo I). A escolha de elaborar estas categorias proveio do facto de o número de entrevistas realizadas com os alunos serem insuficientes para conseguir situá-los com clareza e propriedade nos estádios dos níveis de desenvolvimento moral. Assim sendo, estas categorias permitem perceber a diferenças entre os raciocínios evidenciados pelos alunos nas justificativas das suas ações.

Por último, em relação à fase de tratamento dos resultados, das inferências e da interpretação, foi neste momento que os resultados foram devidamente tratados e validados, emergindo gráficos de resultados que propõem inferências e interpretações sobre os objetivos previstos (Coutinho, 2019).

6.3. Caracterização do contexto e dos participantes

O contexto onde foi realizada o presente estudo é uma instituição de carácter privado, composta pelas valências de Jardim de Infância até ao 11º ano de escolaridade, situada na zona metropolitana de Lisboa, na freguesia de Alfragide. Para a realização da presente investigação, participaram 18 alunos, 11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, pertencentes a uma turma do 1.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, já caracterizada no ponto x deste relatório. Importa, no entanto, ressaltar que

se trata de crianças de um nível social médio-alto e cuja a maioria dos pais apresentam uma formação académica elevada.

Embora a turma formalmente seja composta por 21 alunos, 3 alunos não participaram por motivos que os incapacitavam de participar: dois devido ao nível de expressão na língua Portuguesa ser insuficiente para permitir analisar o raciocínio dos alunos face aos dilemas; e um devido à sua ausência na fase final de recolha dos dados após a intervenção.

6.4. Procedimentos metodológicos da ação

O processo de ação da presente investigação realizou-se em 3 fases, sendo elas, o pré-teste, a intervenção e o pós-teste.

O pré-teste consistiu na recolha das conceções dos alunos a respeito dos 3 valores morais selecionados para o estudo, nomeadamente, o respeito pela verdade, o respeito pelo outro e a justiça, com o recurso a dilemas morais. Assim, apresentou-se a todos os alunos do estudo, nos *focus group*, um dilema alusivo a cada um dos valores (ver dilemas no anexo J). No que se refere ao número de alunos por grupo, conforme defende Gibson (2007), não deve ultrapassar os oito participantes, uma vez que quanto maior for o grupo, menor será a oportunidade de interação. Assim, tendo isto em consideração e as possibilidades de organização dos grupos no contexto da prática de intervenção, foram realizados grupos de 4 e 5 alunos. Por sua vez, quanto à duração das sessões, para Gibson (2007), estas não deverão exceder os 45 minutos. Desta forma, cada sessão realizada neste estudo teve a duração de 30 minutos (ver tabela 3). Em cada sessão foi apresentado apenas um dilema, assim, cada criança participou de 3 *focus group* no pré-teste.

Na fase da intervenção, com duração de 3 semanas, procedeu-se à leitura e discussão em grande grupo de uma história de literatura infantil, para cada um dos valores morais, ou seja, foram 3 histórias no total, uma por semana. As obras trabalhadas são as apresentadas tabela 2 que em seguida se expõe.

Tabela 2

Seleção das obras de Literatura infantil do estudo

Valor moral	Obra de Literatura infantil
Respeito pela verdade	<i>O Pedro e o Lobo</i> , de Sergei Prokoviev, com adaptação de texto de Ana Oom.

Respeito pelo outro	<i>Oliver Button é uma menina</i> , de Tomie dePaola.
Justiça	<i>A galinha ruiva</i> , de Pilar Martínez e Marco Somà.

Nota. Elaborado pela autora do relatório.

A seleção destas obras relaciona-se com a noção dos respetivos valores presente nas histórias enquadrar-se com os referenciais teóricos averiguados, para assim se cumprir o objetivo de fomentar o desenvolvimento da noção dos valores nos alunos deste estudo.

Em sequência do trabalho em torno da história, realizou-se a apresentação de uma situação dilemática semelhante, mas mais próxima da realidade dos alunos, diante da qual os alunos tinham de se posicionar decidindo como resolveriam as situações apresentadas colocando-se no lugar dos intervenientes (ver as situações dilemáticas no anexo L).

Importa, no entanto, referir que as estratégias para esta segunda parte do trabalho com as situações dilemáticas foram sendo modificadas ao longo das 3 semanas, após ter-se percebido que a estratégia inicial não estava a resultar como esperado. Assim, na primeira semana, após a leitura da situação dilemática em grande grupo, foi proposto aos alunos que, em pequenos grupos, discutissem a situação apresentada e realizassem um rol-play de como resolveriam aquela situação, decidindo como procederiam cada um dos intervenientes. Porém, os alunos manifestaram bastante dificuldade na realização do rol-play dando mais relevância a distribuição das personagens e falas do que propriamente à definição da forma de resolver a situação. Desta forma, percebeu-se que esta estratégia não alcançava o principal objetivo da atividade que era levar os alunos a explicitarem como resolveriam a situação problema aplicando os princípios discutidos na história em torno do valor do respeito pela verdade.

Com isto, na segunda semana decidiu-se fazer a discussão da situação dilemática em grande grupo focando nas formas de resolver o problema, procurando assegurar a expressão do raciocínio dos alunos para as escolhas. No entanto, embora esta estratégia tenha resultado melhor diante do objetivo proposto, aconteceu que alguns alunos durante a discussão ficassem distraídos e, tendo em consideração, que a primeira parte da atividade já tinha sido executada em grande grupo, ficou um pouco exaustivo.

Por fim, na última semana de intervenção, adaptou-se a estratégia para a discussão das situações dilemáticas em pequenos grupos, sem o rol-play, tendo a investigadora indo

circular pelos grupos para acompanhar a discussão e perceber os posicionamentos dos grupos. Concluindo-se, após a intervenção, que esta forma foi a que resultou melhor.

Relativamente ao pós-teste voltou-se a repetir a metodologia do pré-teste, apresentando os mesmos dilemas morais aos alunos (conforme mostra a tabela 3). Porém, devido ao facto de na última semana da prática estar a decorrer vários momentos de avaliação na turma, não foi possível em termos de tempo apresentar os dilemas do respeito pelo outro e da justiça separadamente, pelo que foram apresentados aos grupos no mesmo momento, um seguido do outro. Tendo a investigadora necessitado de retornar ao contexto na semana seguinte (8ª semana) para recolher os dados com os últimos dois grupos.

Tabela 3

Plano de intervenção do estudo

Plano de intervenção do estudo						
	Datas	Fases	Atividades	Tempo	Recursos	
1ª Semana	19 de abril	Pré-teste	Recolha de dados das conceções dos alunos através de dilemas	TEA - grupo 1 e 2 (30 min. cada)	dilema do respeito pela verdade	
	20 de abril			TEA - grupo 3 e 4 (30 min. cada)		
	21 de abril			TEA - grupo 5 (30 min.)		
	22 de abril					
23 de abril						
2ª Semana	26 de abril		Pré-teste	Recolha de dados das conceções dos alunos através de dilemas	TEA - grupo 1 (30 min)	dilema do respeito pelo outro
	27 de abril				TEA - grupo 2 e 3 (30 min. cada)	
	28 de abril				TEA - grupo 4 e 5 (30 min. cada)	
	29 de abril				TEA - grupo 1 e 2 (30 min. cada)	dilema da justiça
	30 de abril					
3ª Semana	3 de maio	Intervenção	Recolha de dados das conceções dos alunos através de dilemas	TEA - grupo 3 (30 min.)	dilema da justiça	
	4 de maio			TEA - grupo 4 e 5 (30 min. cada)		
	5 de maio					
	6 de maio					
	7 de maio					
4ª Semana	10 de maio		Intervenção	Leitura e discussão da história sobre o valor respeito pela verdade	45 min. com cada grupo (A e B)	História (O Pedro e o Lobo) + situação dilemática
	11 de maio				40 minutos	
	12 de maio			Leitura e discussão da história sobre o valor respeito pelos outros	45 min. com cada grupo (A e B)	História (Oliver Button é uma menina) + situação dilemática
	13 de maio				40 minutos	
	14 de maio				Discussão da situação dilemática em grande grupo	
5ª Semana	17 de maio	Intervenção		Leitura e discussão da história sobre o valor justiça + Discussão da situação dilemática em pequenos grupo	45 min. com cada grupo (A e B)	História (A galinha ruiva) + situação dilemática
	18 de maio					
	19 de maio					
	20 de maio					
	21 de maio					
6ª Semana	24 de maio		Pós-teste	Recolha de dados das conceções dos alunos através de dilemas	TEA - grupo 1 (30 min.)	dilema do respeito pela verdade
	25 de maio				TEA - grupo 2 e 3 (30 min. cada)	
	26 de maio				TEA - grupo 4 e 5 (30 min. cada)	
	27 de maio				TEA - grupo 1 e 2 (30 min. cada)	
	28 de maio					
7ª Semana	31 de maio	Pós-teste		Recolha de dados das conceções dos alunos através de dilemas	TEA - grupo 3 e 4 (30 min. cada)	dilema do respeito pelo outro
	01 de junho				TEA - grupo 5 e 1 (30 min. cada)	
	02 de junho				TEA - grupo 2 e 3 (30 min. cada)	
	03 de junho				TEA - grupo 4 e 5 (30 min. cada)	
	04 de junho					

Nota. Elaborado pela autora do relatório.

6.5. Princípios éticos do processo de investigação

A realização de uma investigação acarreta a consideração de alguns princípios éticos e deontológicos (Batista, 2014). Assim sendo, os princípios éticos mencionados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Batista, 2014) foram os que nortearam a presente investigação.

Em conformidade, todos os sujeitos envolvidos foram informados da natureza e objetivos do estudo, assim como da forma como os dados recolhidos durante a investigação serão usados e divulgados. Foi, também, assegurada a confidencialidade e privacidade dos participantes e dos dados recolhidos. Além de que a investigadora esteve sempre disponível para prestar os esclarecimentos necessários ao longo do processo de investigação (Batista, 2014).

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos dados recolhidos, através das técnicas de recolha já enunciadas no sexto capítulo deste trabalho. Os resultados são evidenciados assumindo como referência as categorias emergentes na análise de conteúdo.

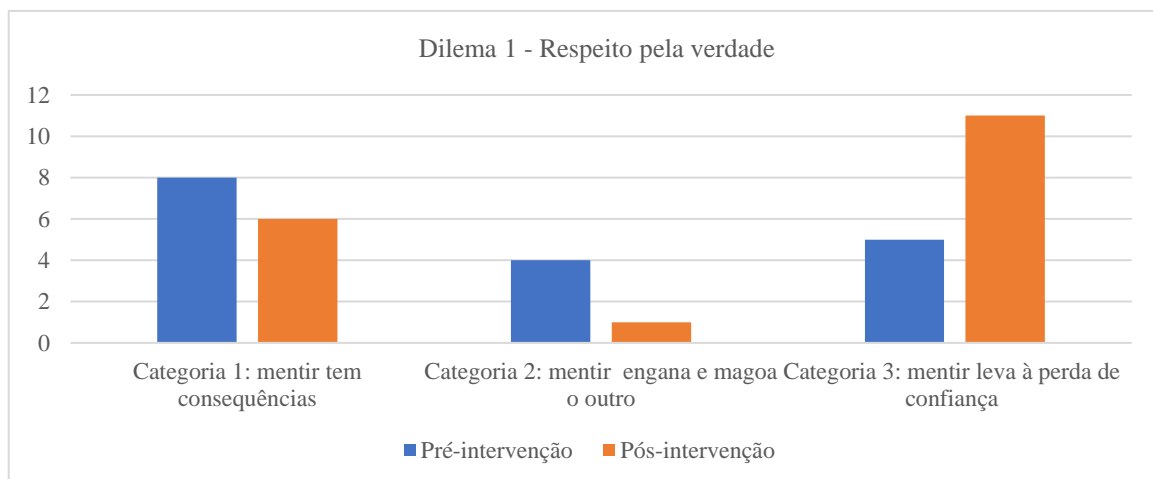
7.1. Conceção dos alunos sobre os valores morais

7.1.1. Respeito pela verdade

A análise dos dados permitiu identificar que houve ligeiras alterações na justificação dos alunos para o seu posicionamento face ao dilema do respeito pela verdade da vez em que responderam às perguntas sobre o dilema antes da intervenção para depois da intervenção.

Figura 1

Resultados da análise das respostas dos alunos ao dilema do valor – respeito pela verdade



Nota. Dados recolhidos nos *focus group* com os alunos participantes do estudo.

A análise dos dados expressos na figura 1 permite observar que, antes da intervenção, as justificações relacionadas com uma consequência para a ação de mentir, como “ficar de castigo” (categoria 1 – mentir tem consequências), foram mais frequentemente referidas pelos alunos. No entanto, no total dos participantes, houve alunos que divergiram, nomeadamente, 4 alunos justificaram o seu posicionamento pelo facto de mentir enganar e magoar os sentimentos do outro (categoria 2) e 5 alunos pelo facto de mentir levar a que os outros percam a confiança neles (categoria 3). Estas últimas duas justificações evidenciam uma noção mais desenvolvida em termos de raciocínio moral, identificando o efeito da mentira sobre os outros.

Importa, ainda, informar que um dos alunos (A 18), embora parecesse ter consciência do valor, não conseguiu justificar a sua ação referindo apenas que não mentiria “porque é mau e feio”, e por esse motivo não foi contabilizado nos dados do gráfico acima.

Após as 3 semanas de intervenção, como é possível observar pelos dados apresentados na figura 1, a maioria dos alunos (11 dos 18) passou a apresentar uma justificação relacionada com o facto da mentir levar à perda da confiança (categoria 3). Ou seja, estes alunos são capazes de se colocarem no lugar do outro e perceber que este está a ser enganado, e que isso resulta num sentimento negativo, e que a confiança no relacionamento entre eles pode ser comprometida. Por exemplo, muitos referiram: “depois não vão acreditar mais em mim quando disser a verdade”.

Assim, constatou-se que, em comparação com as 3 fases na evolução do conceito de mentira na criança propostas por Piaget (1985), inicialmente, haviam mais alunos (8 de 18 alunos) na primeira fase, em que a “punição é critério de gravidade da mentira e esta é vista como um erro ou algo “feio”” (Piaget, 1985, citado por Martins, 2017, p. 23), do que em cada uma das outras fases. Estes resultados podem estar relacionados com a faixa etária dos alunos (6 e 7 anos) que, de acordo, com os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg (1992), normalmente, manifestam uma moralidade muito orientada para a obediência e o castigo. Não obstante, poderem demonstrar níveis superiores de moralidade nestas idades, como alguns evidenciaram neste estudo, pois os níveis não são definidos por idade, mas por sequências de raciocínio.

Por sua vez, após a intervenção, os dados revelam um aumento de 5 alunos para 11 a situarem-se na terceira fase do conceito de mentira (Piaget, 1985), em que a mentira é encarada com a intenção de enganar alguém, e que evidencia uma noção mais desenvolvida do conceito. Desta forma, estes dados parecem revelar que a conceção de mentira dos alunos sofreu uma evolução, com o trabalho realizado durante a intervenção, nomeadamente, a discussão das histórias de literatura infantil e as situações dilemáticas.

7.1.2. Respeito pelo outro

A análise dos dados, apresentados na figura 2, permitiu verificar que a maioria dos alunos perante os dilemas no período pré-intervenção apresentava como justificações para considerarem errado chamar nomes ao outro, o facto de não haver motivos para chamar

nomes (categoria 2), com muitos a afirmarem que “é só um jogo”, e de chamar nomes magoar os sentimentos do outro (categoria 3). Sendo que o número de alunos a referir cada um destas justificações é quase igual, apenas com a diferença superior de 1 na categoria 2 – chamar nomes sem motivo.

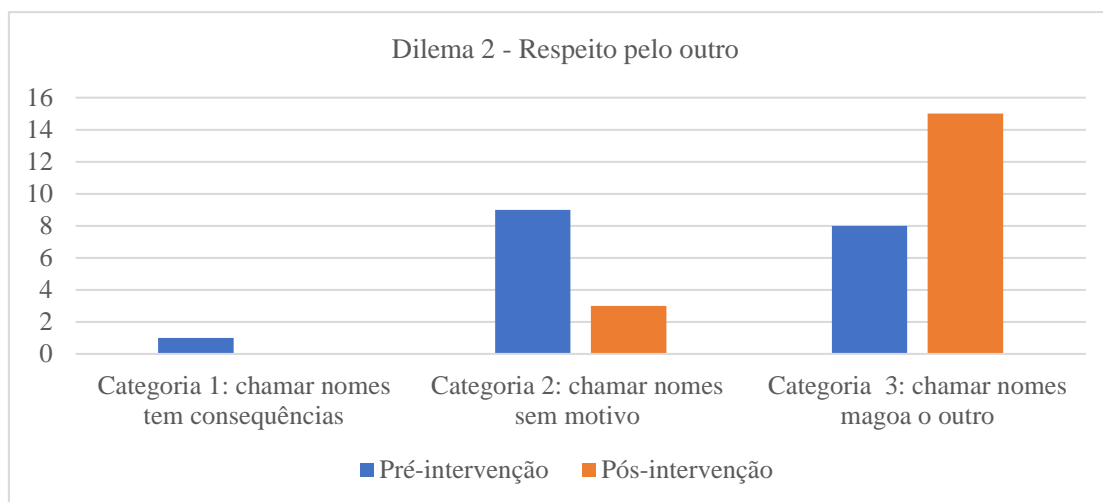
Destaca-se, ainda, que alguns alunos chegaram a referir que não só nesta, mas em nenhuma situação é lícito chamar nomes, mas mesmo os que não referiram diretamente, pela explicação prestada indiciam ter esta noção.

No que diz respeito às conceções após a intervenção, 15 dos 18 alunos identificaram que o ato de chamar nomes magoa os sentimentos do outro (categoria 3). Com isto, contacta-se que houve um aumento de 8 para 15 alunos após a intervenção, a apresentar esta justificação (categoria 3), o que se constitui quase o dobro.

Importa, ressaltar, que este tipo de justificação (categoria 3) evidencia uma noção de que este ato é uma falta de respeito para com o outro, mesmo sem os alunos evocarem o termo “respeito” ou “falta de respeito”.

Figura 2

Resultados da análise das respostas dos alunos ao dilema do valor – respeito pelo outro



Nota. Dados recolhidos nos *focus group* com os alunos participantes do estudo.

Assim, relativamente ao valor – respeito pelo outro, definido como “o reconhecimento do valor próprio e dos direitos dos indivíduos e da sociedade” (Fernandes, 2010, p. 15), constituindo-se um valor fundamental para a vida em sociedade. A este respeito, as razões apresentadas pelos alunos, após a intervenção, indiciam um reconhecimento mais

amadurecido do direito do outro e do valor próprio, ou seja, uma noção da necessidade de respeitar o outro.

Como referido, sendo este um valor essencial para a vida em sociedade, o aprimoramento da noção deste valor pode resultar numa prática reiterada nas vivências das crianças umas com as outras na escola e no seu dia a dia, incluindo nas suas famílias, e, num plano maior, na sociedade. Esta ideia vai ao encontro de Goergen (2005), que defende que “o ser humano não é um ser moral por natureza, mas precisa ser educado para a moralidade” (p. 993), até mesmo no sentido da sua relação com o outro, pois “o homem busca por natureza a vantagem própria, ou seja, a satisfação de suas necessidades, instintos e desejos” (p. 993).

7.1.3. Justiça

A respeito do valor - justiça, a análise dos dados, expressos na figura 3, permitiu destacar que antes da intervenção a maioria dos alunos (12 dos 18 alunos) referia como justificação das suas escolhas diante do dilema o facto de ser injusto magoar e prejudicar o outro (categoria 3), o que já revela uma compreensão mais expandida do valor da justiça e do efeito da injustiça sobre os outros.

Destaca-se que, apenas, um aluno identificou como motivo para não praticar a injustiça, neste caso distribuir a plasticina de forma diferente, a consequência que poderia receber sobre o próprio (categoria 1), referindo “se fizer assim vão contar à professora e depois fico de castigo”.

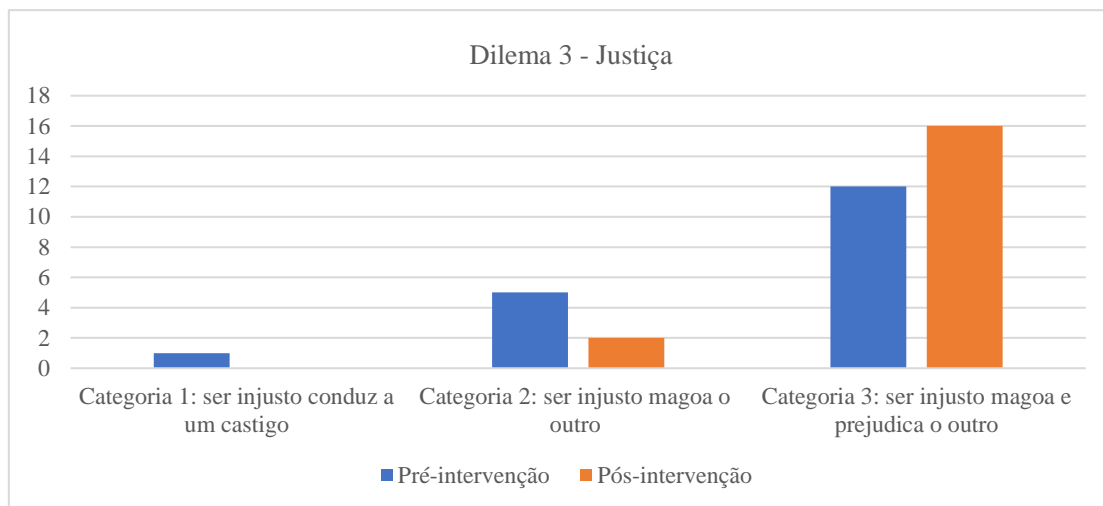
Por sua vez, após a intervenção e quando apresentado de novo o mesmo dilema, apenas 2 alunos não referiram como justificação o facto de ser injusto magoar e prejudicar o outro (categoria 3). Ou seja, a grande maioria já conseguiu identificar que a injustiça além de magoar os sentimentos dos outros (categoria 2), também resulta em prejuízo para essa pessoa, pois como muitos referiram “se os outros querem fazer uma coisa do mesmo tamanho da amiga da bruna não conseguem”.

Não obstante, importa referir que o único aluno que na pré-intervenção referiu a consequência do castigo para a prática da injustiça (categoria 1), na pós-intervenção afirmou que se estivesse no lugar da Bruna (a menina que no dilema distribuiu a plasticina dando mais para a sua amiga) “iria dar a mesma quantidade (de plasticina) para todos porque assim seria justo e nenhum ficaria com menos nem mais” (aluno A10, cf. Anexo

H).

Figura 3

Resultados da análise das respostas dos alunos ao dilema do valor – justiça



Nota. Dados recolhidos nos *focus group* com os alunos participantes do estudo.

Com base no exposto, verificou-se que antes da intervenção a maioria dos alunos (12) já tinham uma conceção deste valor relacionada com as consequências que a prática da injustiça acarreta para o próximo, no sentido de identificarem que quem recebia menos plasticina ficava prejudicado no seu trabalho, não podendo executá-lo como o outro que tinha mais. Esta conceção vai encontro da definição de Sem (2010) do conceito de justiça quando refere que esta “atua independentemente do mérito atribuído aos indivíduos.” (Sem, 2010, p. 35). Ou seja, os alunos identificaram que independentemente de um dos elementos do grupo ser mais amigo de quem estava a distribuir a plasticina não tinha mais direito do que os outros. No entanto, nota-se que após a intervenção houve ainda um maior número de alunos a evidenciarem este tipo de conceção (16 alunos).

De um modo geral, os resultados obtidos neste estudo indiciam um desenvolvimento da conceção dos alunos sobre os valores morais objeto de estudo.

Quanto às estratégias implementadas com vista a fomentar o desenvolvimento da

concepção sobre os valores morais – respeito pela verdade, respeito pelo outro e justiça - dos alunos da turma do 1º ano de escolaridade na qual decorreu o presente estudo, os resultados apresentados e analisados anteriormente apontam para uma aplicação eficaz desta metodologia no trabalho em sala de aula para o desenvolvimento moral, em conformidade com o defendido por Kohlberg (1972) e Tappan & Brown (1989).

A este respeito, Tappan & Brown (1989) referem que, as histórias contadas permitem que as crianças se identifiquem com os personagens, por serem situações parecidas com as suas vivências e quotidiano, e desta forma, transmitem-lhes significados reais e princípios para aplicarem nas suas relações pessoais e, mais amplamente, na vida em sociedade.

B. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' |

Da análise e discussão dos dados emergem algumas conclusões que importa destacar, tendo por base os objetivos do estudo.

Assim, concluiu-se que os alunos participantes neste estudo apresentavam concepções iniciais mais desenvolvidas a respeito do valor moral – justiça. Tal circunstância pode ser justificada pelo facto de o valor da justiça ser bastante preconizado pelos professores na sala de aula como ação moral, pois, como defendem Kawashima & Martins (2013), “as professoras veem a virtude de justiça como a forma mais correta e desejada de agir na sociedade” (p. 70). Desta forma, os alunos captam este valor como um dever, mesmo “sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceites pela criança” (Piaget, 1994, p.154).

Em relação ao valor do respeito pela verdade evidenciou-se que, em comparação com as 3 fases de evolução do conceito de mentira na criança (Piaget, 1985), a maioria dos alunos apresentava concepções iniciais próximas da fase 1 – a mentira é concebida com base na punição – e da fase 2 - a mentira consiste num erro em si, não fazendo distinção se é intencional ou não. O que vai ao encontro dos referenciais teóricos, nomeadamente, no que respeita aos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg (1992).

Por sua vez, quanto às concepções iniciais do valor do respeito pelo outro, em que o dilema apontava para uma situação de chamar nomes aos colegas, todos os alunos referiram ser uma atitude errada e, à exceção de um, manifestaram um raciocínio assente na capacidade de se colocar no lugar do outro. Concluindo-se que a maioria dos alunos possuía uma noção dos direitos do outro e da necessidade de respeito, tendo por base a noção de respeito como “o reconhecimento do valor próprio e dos direitos dos indivíduos e da sociedade” (Fernandes, 2010, p. 15).

Assim, os resultados evidenciaram que, em relação aos 3 valores, a maioria dos alunos participantes progrediu nas suas concepções após a intervenção.

É de destacar a importância das estratégias implementadas durante a intervenção, nomeadamente, a discussão de histórias de literatura infantil e de dilemas morais (situações dilemáticas), para o desenvolvimento de competências dos alunos, ou seja, para os resultados obtidos.

Estes resultados que indiciam um desenvolvimento de competências morais dos alunos, por sua vez, traduzem-se num contributo para a sociedade, pois, de acordo com a

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), “outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns”, sendo “nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram a sua identidade e a sua dignidade (art. 1º. 3)” (Silva, 2007, p. 33).

Assim, neste caso em específico, o trabalho direcionado da escola com vista ao desenvolvimento das competências morais dos seus alunos poderá contribuir para a construção de cidadãos mais conscientes e compassivos, capazes de se respeitarem a si mesmos e ao próximo, no uso pleno dos seus direitos.

Este estudo apresenta algumas limitações e constrangimentos. Assim, uma delas é o tempo disponível para o desenvolvimento do mesmo, o que limitou a recolha dos dados e a aplicação das estratégias durante a intervenção, com vista à obtenção de dados mais significativos. Uma outra limitação diz respeito à já referida escassez de literatura sobre esta temática e aos raros estudos realizados neste âmbito. Acresce ainda, como limitação, a reduzida experiência da investigadora, no desenvolvimento do processo de investigação.

Assim, num futuro estudo seria pertinente a identificação de dilemas morais mais objetivos e contextualizados à realidade dos alunos.

9. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Após a execução deste relatório e de toda a experiência da Prática de Ensino Supervisionada II, importa refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso.

Neste sentido, será refletido a respeito do contributo da PES II, em ambos os ciclos, e do processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como, dos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Desta forma, vai-se ao encontro do que é defendido por Freire (2002), quando afirma que só “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43).

Em relação às práticas de Ensino supervisionado, tanto a do 1º CEB como do 2º CEB, constituíram-se como experiências fundamentais para o desenvolvimento das minhas competências enquanto futura profissional. Em primeiro lugar, permitiram-me colocar em prática muitos dos pressupostos teóricos aprendidos nas unidades curriculares ao longo do percurso académico. Outro contributo relaciona-se com a construção da minha identidade profissional como professora, visto que a experiência de intervenção pedagógica permitiu que ao desempenhar o papel docente desenvolve-se competências específicas deste, tais como, a gestão do grupo, do tempo e do espaço, a gestão curricular e a avaliação das aprendizagens.

Importa, ainda, referir que a prática da PES II permitiu-me contactar com diferentes contextos socioeducativos, que acrescentaram, em termos de repertório, modelos, estratégias e competências de ensino, além de contribuir para a compreensão da dinâmica do ensino.

Neste âmbito, não só o contacto com os contextos, mas o contacto com diferentes alunos com características e capacidades distintas possibilitou-me desenvolver a capacidade de adaptar a minha intervenção enquanto docente. No caso da prática do 2º CEB esta adaptabilidade foi mais necessária ao nível das turmas, visto que a intervenção foi desenvolvida em duas turmas do 5º ano de escolaridade. Desta forma, tive de adaptar a forma como lecionava as aulas em cada turma, mesmo estando a trabalhar os mesmos conteúdos, recorrendo, em vários momentos, a diferentes estratégias e materiais, tendo em conta as características específicas dos alunos. Neste contexto, devido à situação de ensino à distância, a adaptabilidade da intervenção à individualidade dos alunos foi um

desafio que, também, contribuiu para o meu desenvolvimento como profissional.

No 1º CEB, esta capacidade foi mais desenvolvida no âmbito do trabalho individual com os alunos no TEA, pois, em várias situações, estive a desenvolver o mesmo tipo de atividade com alunos diferentes, como por exemplo, atividade de escrita livre, mas tive a necessidade de recorrer a estratégias e linguagem diferentes para conseguir auxiliar o aluno a alcançar os objetivos pretendidos.

Um outro aspeto de destaque relaciona-se com a oportunidade que tive de intervir com base no modelo pedagógico socio construtivista (no caso do 1º CEB) e vivenciar na prática as rotinas que envolvem a participação ativa dos alunos nos processos de ensino aprendizagem, mesmo no início de um 1º ano de escolaridade. Não obstante na PES I ter participado de um contexto com um modelo semelhante, desta vez tive a oportunidade de aperfeiçoar a prática do modelo e envolver-me nas rotinas da sala de aula com mais perceção e entendimento dos objetivos de cada momento e, até mesmo, da utilização dos instrumentos de pilotagem. Esta experiência foi marcante, pois tenho o desejo e intenção de na minha futura docência colocar em prática os princípios deste modelo.

Relativamente ao contributo da investigação, considero que contribuiu para o desenvolvimento de competências intrínsecas às ciências sociais, através da problematização, da construção dos instrumentos de recolha de dados e do seu tratamento, com base na análise de conteúdo. Destacando-se que, embora já tivesse recorrido a esta técnica de análise em trabalhos anteriores, como nos Planos de Intervenção, nesta investigação tive a oportunidade de a desenvolver num nível mais profundo. Especificamente na identificação das categorias de análise, que se constitui um grande desafio, mas ao mesmo tempo um conjunto de aprendizagens essenciais para a prática futura. Não obstante, como principal contributo sobressai o conhecimento mais aprofundado da problemática do desenvolvimento moral dos alunos, mais especificamente, da intervenção da escola para fomentar este desenvolvimento através da reflexão em torno dos valores morais e promoção de estratégias com este fim, como parte da educação para a cidadania. Assim, as conclusões do estudo contribuíram para salientar a importância deste trabalho na sala de aula, que pretendo aplicar na minha futura docência.

Em ambas as práticas pedagógicas, considero que uma das dimensões a melhorar na

minha intervenção foi, em alguns momentos, a gestão do tempo. Todavia, como referido pelas várias orientadoras cooperantes, esta é uma dimensão desafiadora na prática docente que com a experiência tende a melhorar. Não obstante, muitas referiram que mesmo depois de anos, em alguns momentos, ainda não conseguem fazer uma gestão tão eficaz do tempo. No entanto, considero que ao longo da intervenção fui melhorando neste quesito, porém, é um aspeto que tenho de ter em atenção e procurar melhorar no futuro profissional.

Concluo, referindo que cada uma das práticas de intervenção, assim como a investigação, acrescentaram aprendizagens e competências que considero essenciais para o meu crescimento profissional. E, tendo bem ciente a complexidade e responsabilidade desta profissão, acredito que estas experiências e a reflexão a respeito das mesmas configuram-se um benefício para a qualidade do ensino em geral.

REFERÊNCIAS

- Ahmad, F. B. C. (2006). Educação para valores: Uma alternativa para a convivência humana. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, 58, 1-63.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bento, P. T. (2001) Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), p. 131-153.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dias, M. R. (2017). *Concepções de Justiça no Ensino Secundário*. [Dissertação de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fernandes, I. (2010). *Cooperação e respeito mútuo: aprendendo com o outro na sala de aula* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade de Porto Alegre.
- Fini, L. D. T. (1991). Desenvolvimento Moral: de Piaget a Kohlberg. *Perspectivas*, 9(16), p. 58-78.
- Fonseca, J. (2005). Educação e valores, que relação? *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, 107-127.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 26(92), 983-1011.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Hessen, J. (2001). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Almedina.
- Kawashima & Martins (2013). Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça?. *Estudos em Avaliação Educacional* 24(56), 48-74.
- Kohlberg, L. (1976). Estágios morais e moralização: a abordagem do desenvolvimento cognitivo. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory and Research and Social Issues* (pp. 31-53). Holt, Rienhart e Winston.

https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1595

- Kohlberg, L. (1992) *Psicologia del Desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brouwer.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2262/2958>
- Marchand, H. (2001). A educação dos valores nas escolas – ou “devem as escolas ensinar valores?”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?”. Acedido em 15 de julho de 2021 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>
- Martins, D. P. (2016). A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista.
- Martins, M. (2017). A mentira na adolescência: Reconhecimento e avaliação no contexto português [Dissertação de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/3027>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1-26.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Power, FC, Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *A abordagem de Lawrence Kohlberg para a educação moral*. Columbia University Press.
- Queiroz, K. J. M & Lima, V. A. A. (2010). Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 3(5), p. 110-131.
- Ruiz, M. J. F. (2003). Reflexões sobre a moralidade infantil. Acedido em 15 de julho de 2021 em <http://www.rioei.org/deloslectores/555Ruiz.PDF>
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Asa.
- Santana, I. (1998) A avaliação em cooperação no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, 2(5), 11-19
- Santana, I. (2000) Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.
- Ministério da Educação (1980). *Organização do espaço - Facilitar a comunicação*. Lisboa:

Direção dos Serviços do Ensino Primário.

Sen, A. (2010). A ideia de justiça. Coimbra: Almedina.

Silva, M. A. M. (2007). Educação para valores na escola plural: a educação moral e religiosa [Dissertação de Mestrado]. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Tappan, M., & Brown, L. (1989). Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, 59, 2, 182-205.

Valente, M. O. (1989). A educação para os valores, in Pires, E.L. (Org.). Ensino Básico em Portugal. Porto: Asa.

ANEXOS

ANEXO A: INDICADORES DE AVALIAÇÃO
DOS OBJETIVOS GERAIS DO PI (1º CEB)

Tabela A1

Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI (1ªCEB)

Objetivos gerais	Avaliação	
	Indicadores	Técnicas e instrumentos
<p>Desenvolver competências de cooperação entre os alunos.</p>	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuo para os momentos de melhoramento de texto. -Respeito a opinião dos meus colegas. - Partilho ideias com o meu par na escrita colaborativa. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostro como pensei e explico, matematicamente, o porquê do meu raciocínio nas discussões coletivas - Respeito o raciocínio matemático dos meus colegas. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levanto questões, em conjunto com os meus colegas. - Pesquisa a informação necessária para a realização do projeto. - Comunico as informações compreendidas ao grupo. - Respeito os meus colegas. <p>Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizo composições de acordo com o tema proposto. - Mobilizo conhecimentos sobre o tema proposto em conjunto com os meus pares. <p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopero com os meus colegas na realização de jogos dramáticos. <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopero com os meus colegas na criação de composições musicais. <p>Expressão Físico- motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo de acordo com as regras estabelecidas. Coopero com os meus colegas. - Respeito os meus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e participante (grelhas de registo); - Conversas informais com a OC e com os alunos; - Análise documental (produções e grelhas de descritores).
<p>Desenvolver competências de autonomia e responsabilização no cumprimento das regras de sala de aula.</p>	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpro as regras de comunicação para participar nos momentos coletivos. -Respeito a participação dos meus colegas. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpro as regras de comunicação para participar nos momentos coletivos. - Respeito o raciocínio matemático dos meus colegas. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpro as regras de comunicação nos momentos de apresentação de projetos. - Respeito os meus colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta e participante (grelhas de registo); - Conversas informais com a OC e com os alunos; - Análise documental (produções e grelhas de descritores).

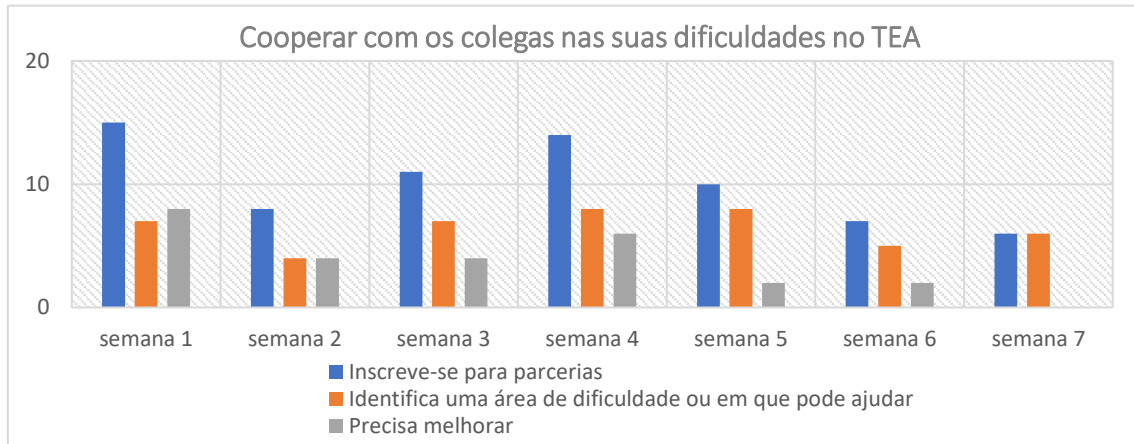
	<p style="text-align: center;">Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizo o material adequadamente. - Participo na aula de acordo com as regras estabelecidas. <p style="text-align: center;">Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizo adequadamente o material da aula de música. - Cumpro as regras da aula de música. <p style="text-align: center;">Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizo os exercícios propostos. - Cumpro as regras existentes para os vários momentos da aula. <p style="text-align: center;">Expressão Físico- motora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpro as regras da aula de expressão físico-motora. - Jogo de acordo com as regras pré-estabelecidas. 	
--	--	--

Nota. Retirado do PI da PES II (1º CEB) elaborado pela autora e respetiva colega de estágio.

ANEXO B: AVALIAÇÃO DO OBJETIVO
GERAL DO PI "DESENVOLVER
COMPETÊNCIAS DE COOPERAÇÃO ENTRE OS
ALUNOS" (1.º CEB)

Figura B1

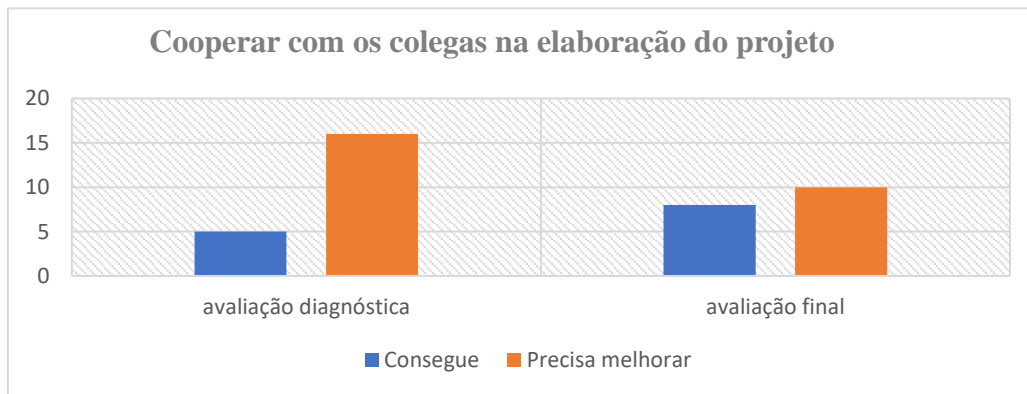
Resultados da avaliação do objetivo de Cooperar com os colegas nas suas dificuldades em TEA ao longo das semanas de intervenção



Nota. Retirado do Dossiê da PES II (1º CEB) elaborado pela autora e respetiva colega de estágio.

Figura B2

Comparação dos resultados a avaliação diagnóstica e final do objetivo de cooperar com os colegas na elaboração do projeto

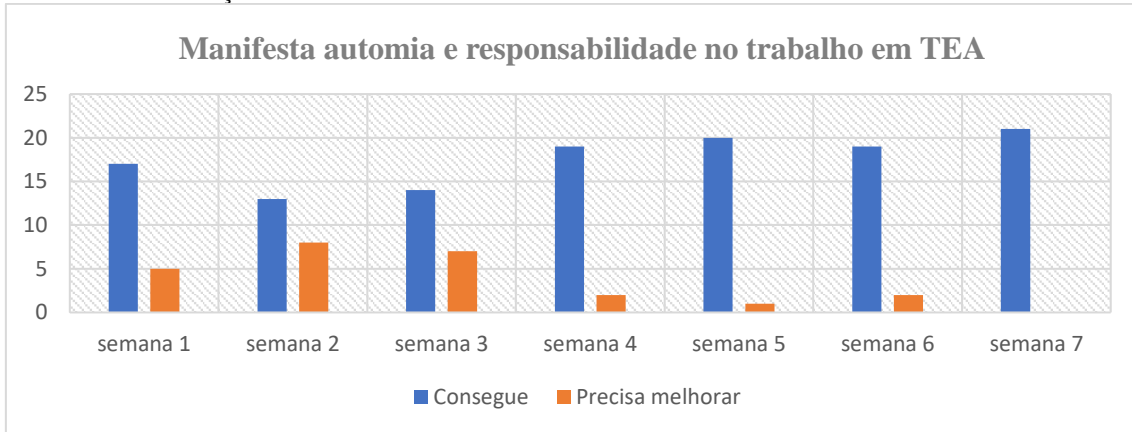


Nota. Retirado do Dossiê da PES II (1º CEB) elaborado pela autora e respetiva colega de estágio.

ANEXO C: AVALIAÇÃO DO OBJETIVO
GERAL DO PI "DESENVOLVER
COMPETÊNCIAS DE AUTONOMIA E
RESPONSABILIZAÇÃO NO CUMPRIMENTO
DAS REGRAS DE SALA DE AULA"
(1.º CEB)

Figura C1

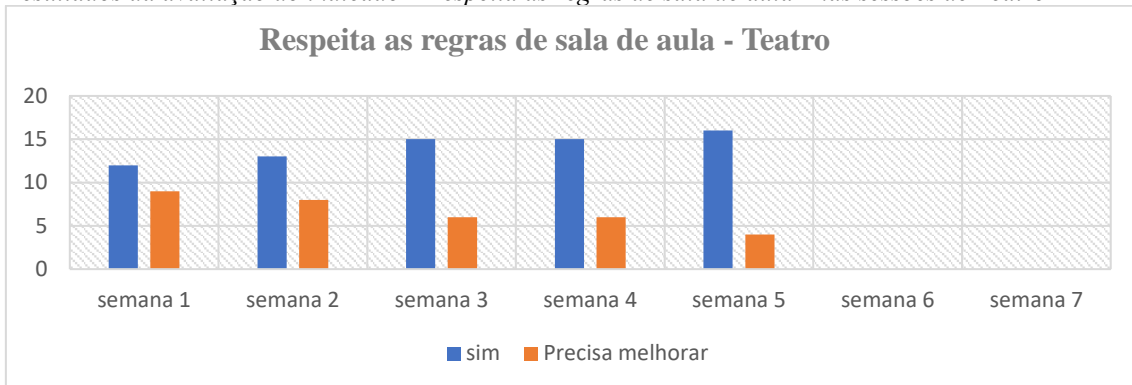
Resultados da avaliação do objetivo de trabalhar com autonomia e responsabilidade no TEA ao longo das semanas de intervenção



Nota. Retirado do Dossiê da PES II (1º CEB) elaborado pela autora e respectiva colega de estágio.

Figura C2

Resultados da avaliação do indicador “respeita as regras de sala de aula” nas sessões de Teatro



Nota. Retirado do Dossiê da PES II (1º CEB) elaborado pela autora e respectiva colega de estágio.

ANEXO D: INDICADORES DE AVALIAÇÃO
DOS OBJETIVOS GERAIS DO PI (20CEB)

| ' ' | | ' ' |

Tabela D1

Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI (2ºCEB)

Objetivos gerais	Avaliação	
	Indicadores	Técnicas e instrumentos
<i>Estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza trabalhos de forma autónoma. • Utiliza métodos de organização do estudo. 	- Observação direta e participante (grelhas de registo);
<i>Promover o desenvolvimento das competências de resolução de problemas dos discentes,</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta problemas matemáticos, identificando as operações necessárias a realizar. • Resolve problemas que envolvam diferentes operações. • Resolve problemas no âmbito das ciências, usando o processo investigativo. • Resolve problemas do quotidiano escolar (por exemplo, no trabalho de grupo). 	- Conversas informais com a OC e com os alunos; - Análise documental (produções e grelhas de descritores).
<i>Proporcionar o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece o trabalho de grupo como um momento de partilha e interajuda. • Realiza trabalhos em grupo. • Apresenta resultados dos trabalhos realizados em grupo. 	

Nota. Retirado do PI da PES II (2º CEB) elaborado pela autora e respetiva colega de estágio.

ANEXO E: AVALIAÇÃO DO OBJETIVO
GERAL DO PI "ESTIMULAR O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS
ALUNOS"

Tabela E1

5ºD MATEMÁTICA - Avaliação geral											
	Alunos	Presenças	Presenças %	Participação	Participação %	Cumprimento das regras	Tarefas realizadas	Tarefas realizadas %	Avaliação/ TRAB. AUT. (média)	TESTE	Desafio da semana
1	A.S.	5	50%	4	40%	5	2	20%	13		0
2	A.M.	10	100%	10	100%	10	4	40%	38	35	25
3	B.A.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	100	100
4	C.C.	9	90%	9	90%	9	2	20%	13	40	25
5	D.G.	9	90%	9	90%	9	5	50%	50	60	75
6	G.S.	10	100%	10	100%	10	7	70%	63	85	50
7	G.A.	10	100%	10	100%	10	4	40%	38	40	50
8	L.C.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	80	100
9	M.F.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	85	75
10	M.Q.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	75	100
11	MT.Q.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	75	100
12	M.A.	9	90%	9	90%	9	7	70%	69	50	50
13	N.C	1	10%	0	0%	0	1	10%	13		0
14	P.P.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	85	100
15	R.B.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	95	100
16	R.P.	8	80%	8	80%	8	8	80%	69	85	75
17	RO.P.	8	80%	8	80%	8	7	70%	69	85	100
18	S.B.	3	30%	3	30%	3	1	10%	13	70	50
19	T.D.	10	100%	10	100%	10	10	100%	100	90	100
20	T.A.	10	100%	10	100%	10	8	80%	69	60	50
21	V.B.	10	100%	10	100%	10	8	80%	81	75	75
22	A.S.	7	70%	7	70%	7	3	30%	19		100

Nota. Retirado do Dossiê da PES II (2º CEB) elaborado pela autora e respectiva colega de estágio.

Tabela E2

5ºD CIÊNCIAS NATURAIS - Avaliação geral													
Aluno		Avaliação 1P	n. tarefas propostas	n. Tarefas entregues	n. Tarefas entregues %	n. tarefas certas	n. tarefas certas %	Faltas	Faltas %	Participação TOTAL	Questão aula 1	Questão aula 2	Média questões-aula
1	A.S.	2	7	0	0%	1	14%	5	33%	P-			
2	A.M.	3	7	2	29%	2	29%	1	7%	P-	50	60	55
3	B.A.	5	7	7	100%	5	71%	0	0%	P	100	100	100
4	C.C.	3	7	2	29%	2	29%	3	20%	P-	45	55	50
5	D.G.	5	7	1	14%	1	14%	0	0%	P	57,5	60	58,75
6	G.S.	4	7	2	29%	2	29%	0	0%	P	70	70	70
7	G.A.	4	7	2	29%	2	29%	0	0%	P	75	80	77,5
8	L.C.	5	7	6	86%	4	57%	0	0%	P	87,5	80	83,75
9	M.F.	5	7	7	100%	6	86%	0	0%	P	100	100	100
10	M.Q.	5	7	7	100%	5	71%	0	0%	P	95	80	87,5
11	MT.Q.	4	7	7	100%	5	71%	0	0%	P	93	80	86,5
12	M.A.	3	7	7	100%	4	57%	0	0%	P	35	65	50
13	N.C	3	7	1	14%	1	14%	8	53%	NP			
14	P.P.	5	7	6	86%	6	86%	1	7%	P	90	80	85
15	R.B.	5	7	6	86%	5	71%	0	0%	P	95	100	97,5
16	R.P.	4	7	6	86%	3	43%	0	0%	P	35	80	57,5
17	RO.P.	4	7	1	14%	1	14%	2	13%	P-	90	70	80
18	S.B.	5	7	0	0%	1	14%	13	87%	NP			
19	T.D.	4	7	7	100%	4	57%	0	0%	P	100	80	90
20	T.A.	3	7	7	100%	4	57%	0	0%	P	65	40	52,5
21	V.B.	4	7	7	100%	4	57%	0	0%	P	50	100	75
22	A.S.	3	7	2	29%	2	29%	2	13%	P-	70	55	62,5

Nota. Retirado do Dossiê da PES II (2º CEB) elaborado pela autora e respectiva colega de estágio.

Tabela E3

5ºE CIÊNCIAS NATURAIS - Avaliação geral												
Aluno		Presenças	Presenças %	Participação	Participação %	Cumprimento das regras	Tarefas realizadas	Tarefas realizadas %	Avaliação/ TRAB. AUT.	Questão-aula 1	Questão-aula 2	Média questões-aula
1	C.P.	6	60%	6	60%	6	5	63%	59	50	75	62,5
2	C.D.	6	60%	6	60%	6	3	38%	32	55	48	51,5
3	D.P.	9	90%	9	90%	9	5	63%	50	20	30	25
4	J.B.	10	100%	10	100%	10	8	100%	85	65	65	65
5	J.L.	9	90%	1	10%	9	7	88%	81	100	100	100
6	K.O.	5	50%	5	50%	5	5	63%	60	85	98	91,5
7	L.V.	8	80%	8	80%	8	5	63%	54	50	78	64
8	M.R.	10	100%	10	100%	10	8	100%	100	100	100	100
9	M.Z.	5	50%	5	50%	5	6	75%	61	15	70	42,5
10	M.B.	9	90%	9	90%	9	5	63%	65	75	95	85
11	N.F.	1	10%	1	10%	1	0	0%	0			
12	P.S.	10	100%	10	100%	10	6	75%	72	60	65	62,5
13	R.R.	9	90%	8	80%	8	5	63%	62	100	98	99
14	S.L.	5	50%	5	50%	5	3	38%	33	50	62	56
15	S.C.	9	90%	9	90%	9	5	63%	55	50	40	45
16	T.S.	9	90%	9	90%	9	7	88%	62	95	52	73,5
17	T.P.	9	90%	9	90%	9	8	100%	68	40	56	48
18	I.R.	0	0%	0	0%	0	0	0%	0			

Nota. Retirado do Dossiê da PES II (2º CEB) elaborado pela autora e respectiva colega de estágio.

Tabela E4

5ºE MATEMÁTICA - Avaliação geral											
Aluno		Presenças	Presenças %	Participação	Participação %	Cumprimento das regras	Tarefas realizadas	Tarefas realizadas %	Avaliação/ TRAB. AUT. (média)	Ficha de avaliação	Desafio da semana
1	C.P.	9	45%	7	47%	7	5	38%	28	60	25
2	C.D.	16	80%	13	87%	13	6	46%	28	55	25
3	D.P.	16	80%	13	87%	13	9	69%	58	45	25
4	J.B.	20	100%	15	100%	15	7	54%	48	60	75
5	J.L.	14	70%	0	0%	11	13	100%	91	45	75
6	K.O.	19	95%	14	93%	14	11	85%	75	70	50
7	L.V.	16	80%	13	87%	13	10	77%	70	65	50
8	M.R.	18	90%	13	87%	13	10	77%	65	70	50
9	M.Z.	15	75%	12	80%	12	10	77%	74	55	50
10	M.B.	19	95%	14	93%	14	6	46%	38	75	50
11	N.F.	0	0%	0	0%	0	0	0%	0	0	0
12	P.S.	20	100%	15	100%	15	11	85%	64	60	50
13	R.R.	19	95%	14	93%	14	12	92%	90	85	50
14	S.L.	19	95%	14	93%	14	6	46%	34	45	75
15	S.C.	14	70%	10	67%	10	5	38%	16	45	25
16	T.S.	20	100%	15	100%	15	8	62%	63	70	25
17	T.P.	20	100%	15	100%	15	8	62%	45	35	100
18	I.R.	0	0%	0	0%	0	0	0%	0		0

Nota. Retirado do Dossiê da PES II (2º CEB) elaborado pela autora e respetiva colega de estágio.

ANEXO F: AVALIAÇÃO DO OBJETIVO
GERAL DO PI "PROMOVER O
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DOS
DISCENTES"

5D		DESAFIO DA SEMANA - Realização						5D		DESAFIO DA SEMANA - AVALIAÇÃO			
Alunos		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)	TOTAL	TOTAL QUANTITATIVO	Alunos		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)
1	A.S.	0	0	0	0	0	0	1	A.S.	0	0	0	0
2	A.M.	0	0	0	1	1	25	2	A.M.	0	0	0	0
3	B.A.	1	1	1	1	4	100	3	B.A.	75	100	0	0
4	C.C.	0	0	0	1	1	25	4	C.C.	0	0	0	0
5	D.G.	0	1	1	1	3	75	5	D.G.	0	0	0	0
6	G.S.	1	0	0	1	2	50	6	G.S.	50	0	0	0
7	G.A.	0	0	1	1	2	50	7	G.A.	0	0	0	0
8	L.C.	1	1	1	1	4	100	8	L.C.	75	0	100	0
9	M.F.	1	1	0	1	3	75	9	M.F.	0	100	0	0
10	M.Q.	1	1	1	1	4	100	10	M.Q.	25	100	0	100
11	MT.Q.	1	1	1	1	4	100	11	MT.Q.	25	0	0	0
12	M.A.	0	0	1	1	2	50	12	M.A.	0	0	100	0
13	N.C	0	0	0	0	0	0	13	N.C	0	0	0	0
14	P.P.	1	1	1	1	4	100	14	P.P.	50	100	100	100
15	R.B.	1	1	1	1	4	100	15	R.B.	100	100	100	100
16	R.P.	1	1	0	1	3	75	16	R.P.	100	50	0	100
17	RO.P.	1	1	1	1	4	100	17	RO.P.	0	0	100	0
18	S.B.	1	0	0	1	2	50	18	S.B.	25	0	0	100
19	T.D.	1	1	1	1	4	100	19	T.D.	0	0	100	0
20	T.A.	0	1	0	1	2	50	20	T.A.	0	0	0	0
21	V.B.	0	1	1	1	3	75	21	V.B.	0	50	0	0
22	A.S.	1	1	1	1	4	100	22	A.S.	100	75	100	100
Realizados		9	14	13	21								
Por realizar		13	8	9	1								

5ºE		DESAFIO DA SEMANA - Realização					
Aluno		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)	TOTAL	TOTAL QUANTITATIVO (cada desafio 25%)
1	C.P.	1	0	0	0	1	25
2	C.D.	1	0	0	0	1	25
3	D.P.	0	0	0	0	0	25
4	J.B.	1	1	1	0	3	75
5	J.L.	1	1	0	1	3	75
6	K.O.	1	0	1	0	2	50
7	L.V.	1	0	1	0	2	50
8	M.R.	1	0	1	0	2	50
9	M.Z.	1	0	1	0	2	50
10	M.B.	1	1	0	0	2	50
11	N.F.	0	0	0	0	0	0
12	P.S.	1	0	1	0	2	50
13	R.R.	0	1	1	0	2	50
14	S.L.	0	0	1	1	2	75
15	S.C.	1	0	0	0	1	25
16	T.S.	1	0	0	0	1	25
17	T.P.	1	1	1	1	4	100
18	I.R.	0	0	0	0	0	0
realizados		13	5	9	3		
Não realizados		5	13	10	15		

5ºE		DESAFIO DA SEMANA - Realização			
Aluno		DESAFIO DA SEMANA 1 (JOGO DO 24)	DESAFIO DA SEMANA 2 (ÁREAS - FRAÇÃO)	DESAFIO DA SEMANA 3 (IDA PARA A ESCOLA)	DESAFIO DA SEMANA 4 (CHOCOLATE)
1	C.P.	50			
2	C.D.	0			
3	D.P.				
4	J.B.	0	50	0	
5	J.L.	75	50		100
6	K.O.	75		0	
7	L.V.	0		100	
8	M.R.	0		0	
9	M.Z.	50		0	
10	M.B.	25	50		
11	N.F.				
12	P.S.	25		50	
13	R.R.		50	100	
14	S.L.			0	0
15	S.C.	75			
16	T.S.	0			
17	T.P.	75	100	100	50
18	I.R.				

ANEXO G: AVALIAÇÃO DO OBJETIVO
GERAL DO PI "PROPORCIONAR O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE
TRABALHO EM GRUPO"

Avaliação da atividade ABRP dos Regimes Alimentares – 5ºD									
		Guião de exploração			Apresentação				
	Aluno	Seleciona a informação essencial, respondendo às perguntas do guião.	Escreve por palavras próprias	Contribui para o trabalho em grupo	Participa da apresentação	Apresenta um discurso fluído e com boa articulação	Utiliza vocabulário adequado	Utiliza suportes visuais para a apresentação	Utiliza suportes com qualidade e criatividade
1	A.S.								
2	A.M	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Não	Não
3	B.A	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4	C.C	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
5	D.G	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Não	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
6	G.S	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
7	G.A	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
8	L.C	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9	M.F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
10	M.Q	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
11	M.T	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
12	M.A*	Sim	Sim	Sim	Não	-----	-----	Sim	Sim
13	N.C								
14	P.P	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
15	R.B	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
16	R.P	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
17	R.P	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
18	S.B								
19	T.D	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
20	T.A	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim
21	V.B	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

22	A.S								
----	-----	--	--	--	--	--	--	--	--

*O aluno M.A. auxiliou os colegas na elaboração do suporte digital da apresentação, assim como respondeu às perguntas do guião. Todavia, tinha uma consulta medida e faltou à apresentação

Avaliação da atividade ABRP dos Regimes Alimentares – 5ºE									
		Guião de exploração			Apresentação				
	Aluno	Seleciona a informação essencial, respondendo às perguntas do guião.	Escreve por palavras próprias	Contribui para o trabalho em grupo	Participa da apresentação	Apresenta um discurso fluído e com boa articulação	Utiliza vocabulário adequado	Utiliza suportes visuais para a apresentação	Utiliza suportes com qualidade e criatividade
1	C.P.	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
2	C.D.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Não			N/A	N/A
3	D.P.	Sim	Sim	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
4	J.B.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
5	J.L.	Sim	Sim	Não	Não			N/A	N/A
6	K.O.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Não			N/A	N/A
7	L.V.							N/A	N/A
8	M.R.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
9	M.Z.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
10	M.B.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
11	N.F.							N/A	N/A
12	P.S.	Sim	Sim	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
13	R.R.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Sim	Sim	N/A	N/A
14	S.L.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
15	S.C.	Sim	Precisa melhorar	Precisa melhorar	Não			N/A	N/A

16	T.S.	Sim	Sim	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
17	T.P.	Sim	Precisa melhorar	Sim	Sim	Precisa melhorar	Sim	N/A	N/A
18	I.R.							N/A	N/A

As cores em ambas as tabelas identificam os grupos de trabalho.

ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DAS ÁUDIO
GRAVAÇÕES DOS *FOCUS GROUP*

Pré - Dilema 1 - Respeito pela verdade

Aluno	1. Achas que a Maria procedeu bem ou não? Porquê?	2. Se estivesses no lugar da Maria o que farias? Porquê?	3. O que é para ti mentira?	4. Qual a diferença entre mentira e verdade?
A1	Não, porque mentir é feio e mentiu aos colegas. Porque mentir fica guardado nas outras pessoas porque não sabem o que dizemos.	não mentia pedia uma bolinha cinzenta e voltava a cumpri-la. Porque não gosto de mentir e é muito feio, porque se os outros saberem vão ficar chateados.	mentir é coisa feia porque não é dizer a verdade e magoa os sentimentos das pessoas	mentira é dizer o que não verdade e verdade é dizer o que aconteceu
A2	NÃO, porque ela mentiu para a prof e os amigos. Porque	eu dizia à prof a verdade, porque eu não gosto de mentir. Porque menir é muito feio, porque se uma pessoa falar que vai fazer uma coisa. As outras pessoas e não vai dar a outra pessoa podia ficar triste	mentir é mau é feio, é falar uma coisa que não é verdade	mentir é falar uma coisa que não é verdade e verdade é falar uma coisa que vai ser a verdade. É falar o que aconteceu a sério
A3	Não, porque ela mentiu aos colegas e à prof. Porque mentir é feio de dizer e depois acham todos que isso é verdade e é mentira.	ia dizer a verdade, porque não se mente as outras pessoas. Porque assim as outras pessoas acham que está correto, mas não está	é mau e se mentirmos as outras pessoas acham que é correto, é dizer da forma incorreta e enganar as pessoas.	mentir é contar o que não é verdade e verdade é contar o que aconteceu
A4	Mal, porque ela mentiu e não é bom mentir, porque é mau. Não sei explicar	Eu dizia à professora que me esqueci e que para a próxima faço melhor. Porque o que a Maria fez foi mau e não se faz.	Mentir é mau porque não se deve mentir às pessoas. É COMO O PEDRO E O LOBO, ELE MENTIU E DEPOIS AS PESSOAS NÃO ACREDITARAM MAIS NELE.	verdade é dizer uma verdade. Imagina uma verdade minha eu fui ontem ao parque isso é uma verdade, mas dizer eu fui a uma festa e eu estou a mentir porque não fui

A5	Foi mal, porque mentiu e se a prof tivesse acreditado era estranho. Porque eu não acreditava dava-lhe bolinha vermelha. Foi mal porque mentiu à prof e disse que merecia uma bola verde e não merecia, pois não fez os trabalhos então ia receber uma bola verde para nada.	Eu dizia desculpa eu esqueci-me de fazer algumas coisas e pedia para fazer de novo na próxima semana.	para mim mentira é uma coisa que não se faz, também porque é feio, também porque as pessoas vão começar a acreditar e depois vão descobrir que é mentira e vão começar a não acreditar	
A6	não, porque não se faz mentir. Porque se mentir a Joana vai ficar muito chateada. E eu acho que vai ter de cumprir a sua tarefa outra vez para a Joana ver se ela está a fazer a sua tarefa.	Dizia a verdade porque se a Joana descobrir que eu estou a dizer uma mentira ia ter vermelho.	Mentira é uma coisa que nós dizemos...por exemplo se a mãe diz para não tocar numa coisa e vem uma menina e distrai-se e toca e depois a mãe vai descobrir;	verdade é quando imagina a maria fez as tarefas e disse que fez... E uma mentira é quando a maria não fez as tarefas os dias todos ela e pode dizer outra vez que cumpriu a sua tarefa e isso é uma mentira.
A7	não, porque se ela mentir a prof pode saber a verdade e depois ficar de castigo	ia dizer que não cumpri e depois dizia para ter uma bola vermelha...porque eu não tenha feito a tarefa...porque a maria mentiu e eu não gosto de mentira	é uma coisa que é feio dizer. É por exemplo dizer uma coisa que não é verdade	a verdade é uma coisa que tu fizeste mesmo e a mentira é uma coisa que tu não viste ou fizeste.
A8	não, porque mentir é horrível e deus vê e castiga...é errado porque não estas a dizer a verdade das coisas	ia pedir uma bola amarela e também não queria ter consequências e magoar...porque mentir é feio	é muito feio...é dizer coisas que tu não tens e mentir coisas que tu não fizeste	verdade não ficas de castigo então tens problemas e mentir ficas castigado e com problema e não dizes a verdade.
A9	não, porque se mentirmos as pessoas nunca mais acreditam em nós	ia dizer que não fiz, porque se nós mentirmos é muito mau...é como na outra as pessoas nunca vão acreditar	mentira é quando dizemos uma coisa que não é verdade, por exemplo roubamos e depois dizemos que não roubamos, isso é uma mentira.	exemplo é quando digo à Nair o santi está na rua e vão lá e ele está dentro, isso é uma mentira, uma verdade é quando eu digo à Nair o Santi sem querer deu um pontapé e pediu-me desculpa, isso é uma verdade

A10	não, porque mentir é muito feio, quando a prof descobre, ela pode ter uma consequência muito grande e até ficar uma semana sem ir á escola	não mentia, porque não quero ter uma consequência muito grave	é uma coisa muito feio e pode deixar triste por ter uma consequência grave	verdade é que não tem uma consequência e mentira pode ter
A11	não, porque ela não disse a verdade... mentir é uma coisa feia...e nós não podemos mentir e toda a gente sabe que não se pode mentir porque quando disser a verdade os outros não vão acreditar nela.	dizia a verdade e fazia melhor, porque não é bom mentir e se mentir...alguém sabe a história do pedro e do lobo é a mesma coisa a maria não pode mentir...	mentira é feio e um dia eu fiz, mas percebi que não é bom fazer porque mentir é uma coisa muito má e depois alguém pode descobrir e fica de castigo	verdade é dizermos tudo a um amigo e uma professora e mentir quer dizer que temos de guardar segredo... Não dizemos a verdade
A12	não, porque ela mentiu...ela tinha de dizer a verdade...mentir é feio... Não sei...	eu não mentia, dizia a verdade e pedia a prof uma bolinha amarela...porque se eu mentir eu posso levar uma bolinha vermelha em vez de amarela...a prof pode descobrir e ela vai dar um castigo	é não dizer a verdade	mentir é feio e dizer a verdade a prof pode dar uma oportunidade
A13	não, porque é errado mentir, principalmente aos professores e aos pais...porque toda a agente sabe que se recebe grandes consequências...ir de castigo ou fazer alguma coisa que a crianças não gostem	eu dizia a verdade que não consegui fazer a tarefa e na próxima semana fazia e dizia a verdade... Porque a prof sabe se eu fiz a tarefa ou não e se eu mentir a prof sabe então não nos liga e poe bola amarela ou vermelha... E se a prof não viu o que fazias? eu dizia a verdade...porque não podia mentir	para mim mentir é dizer uma coisa que não é verdade e tentar enganar a pessoa	mentir é enganar uma pessoas e verdade é dizer a verdade a uma pessoa e dizer que fizemos ou não fizemos a coisa que a pessoas perguntou
A14	não, porque enganasse as pessoas...a maria devia ter dito a verdade...porque é feio...	dizia a verdade, porque eu não quero mentir as pessoas...porque é feio...	eu sei o que é, mas não consigo explicar	não consigo explicar

A15	não, porque mentir é um feio e a prof pode descobrir e pode ter uma consequência...porque mentir é feio porque não diz a verdade	eu dizia a verdade e que merecia uma bolinha amarela, porque ia ter uma consequência se não dissesse a verdade	mentir é muito feio e eu nunca minto. Mentira é não dizer a verdade	mentir é muito feio e verdade é não se leva consequência e de mentir leva-se consequência, pode ser algo bem mais grave
A16	não, porque ela devia ter dito mesmo o que ela fez... Porque estava a mentir. Porque a prof podia-se chatear e pode por de castigo	eu dizia à prof que não fiz e para a próxima vez fazia... Porque mentir pode ser mau para as pessoas	é uma coisa má, o meu irmão faz isso e eu não gosto e digo para ele parar...é uma coisa muito má para as pessoas...	verdade é que uma pessoa diz uma coisa que aconteceu e mentir é a pessoa perguntar uma coisa e a pessoa dizer que foi e não foi e isso é mentir
A17	não, porque ela mentiu e mentir é feio...porque quando mentes quer dizer que se as pessoas virem que ela não fez não vão acreditar nela	ia dizer a verdade, porque não fiz a tarefa...porque as professoras podem descobrir e por de castigo	tipo uma pessoa roubou dinheiro e depois vem os policia e diz que não roubou...isso é muito feio, é uma mentira...	a verdade é quando eu faço a minha tarefa e digo e estou a ser sincero e mentir é dizer uma mentira e as pessoas acharem que é verdade, mas é mentira
A18	não, porque ela não cumpriu a tarefa e não estava a dizer a verdade... Porque ela estava a mentir... Porque é uma coisa má de se fazer	eu dizia que não fiz e dois na outra semana eu fazia...porque eu não quero dizer a mentira, porque é mau a mentira...	mentira para mim é uma coisa má e eu não gosto de mentir.... É dizer uma coisa que não fizeste	mentira é tu mentes a uma pessoa e isso é mau e verdade tu dizes o que aconteceu. Na mentira eu digo diferente.

Pós - Dilema 1 - Respeito pela verdade

Aluno	1. Achas que a Maria procedeu bem ou não? Porquê?	2. Se estivesses no lugar da Maria o que farias? Porquê?	3. O que é para ti mentira?
A1	não, porque acho mentir muito feio...porque mentir é enganar as outras pessoas e assim elas ficam desconfiadas de nós não acreditam em nós	eu diria a verdade...porque mentir é muito feio e não gosto que mintam porque eu vou acreditar e depois vou perder tempo e a outra pessoa engana-me....	para mim mentir é muito feio porque eu fico desconfiado e a pessoa pode dizer a verdade e eu não vou acreditar...é não dizer a verdade e enganar as pessoas
A2	não, porque ela mentiu para os colegas e para a professora e isso é feio...porque se mentir as pessoas podem acreditar e pensam que é verdade...e depois podem não acreditar mais nela	eu dizia a verdade...se eu me esquecer da minha tarefa da próxima vez faria melhorar...não ia fazer como amaria porque o que maria fez é mau...porque se aguem descobrisse para eu não ir de castigo...	mentir é imagina dizer ao contrário da coisa
A3	não, porque ela mentiu aos colegas e a professora...e é feio mentir imagina eu menti a vera e a vera agora pode achar que é coisa certa...depois o que pode acontecer é que se a professora e os colegas podem descobrir que é mentira podem não mais acreditar nela	eu dizia a verdade porque a maria mentiu mas eu não mentia, porque mentir é muito feio e se eu mentisse os colegas e a professora podiam achar que é verdade mas não é verdade...e quando mente-se e mentir é dizer ao contrario da coisa que fizemos...o mal das pessoas acreditarem na mentira é que para a próxima vez se descobrem já não vão acreditar nela porque ela mentiu	mentir é dizer a coisa ao contrário que nós fizemos...a verdade é dizer o que nós fizemos mesmo e mentir é dizer o contrário
A4	Não/, porque não se deve mentir/ porque é feio...porque se eu tinha uma amiga estava sempre a mentir, depois a amiga não vai acreditar mais em mim	dizia a verdade porque é feio mentir e é o mesmo que eu disse há bocado que não se deve mentir...assim nunca mais vão acreditar	mentir é dizer uma coisa que não é verdade...deixamos a outra pessoa triste

A5	Não, porque mentiu a professora e não se deve fazer isso, se ela dissesse a verdade a professora podia dar mais um dia para ela fazer bem... porque depois por exemplo eu menti ao cicas depois de uns dias ela descobre que eu menti o kinas vai me dar bolinha vermelha... porque é uma mal criação porque as pessoas vão acreditar e depois se descobre não vão acreditar.	ia dizer a verdade...porque é feio mentir e não gosto de mentir... porque as pessoas podem acreditar	mentir é uma malcriação...é dizer uma coisa que não é verdade...
A6	não, porque ela disse uma mentira a professora, se ela recebeu uma tarefa tem de cumprir não é assim que se fala as pessoas, é feio mentir...	não ia mentir...porque é muito feio...porque assim podem descobrir e não vão acreditar em mim	uma pessoa quer ir ao parque a sua mãe diz que está a chover e ela diz que não está a chover para ir ao parque e está a mentir
A7	não, porque se ela tivesse dito a verdade podia ser melhor, se alguém descobrir é pior... vai ter vermelho...	eu pedia bolinha amarela...porque se eu mentisse como a maria alguém pode descobrir e se alguém descobrir pode dizer a professora e fica com bolinha vermelha	é dizer uma coisa que não é verdade e se nós dissermos a verdade nós fazemos as coisas bem mentir fazemos as coisas má
A8	não, mentir é pecado e também deus não gosta e ela pode ficar de castigo, um dia sem recreio...é porque deus está a ver e pode fazer uma coisa pior do que ficar de castigo	eu ia dizer que não fiz, porque mentir é pecado... Não ia mentir para não ter consequências na escola e na casa	mentir é não dizer a verdade e também é tipo eu tenho o meu carro com esta idade isso é mentir...
A9	Não, porque ela mentiu é feio...é falta de educação para as outras pessoas...imagina se eu digo uma coisa ao Duarte e ele diz que não tem uma carta, mas afinal ele tem ele mentiu... porque não é respeitar o outro	eu dizia a verdade para ter as coisas corretas...porque mentir é feio e não se deve mentir	mentir é não dizermos a verdade
A10	não, porque mentir é muito feio e se alguém mentir e alguém descobrir que é mentira pode ter uma consequência...grave	eu iria dizer a verdade porque assim eu podia tentar melhorar isso e ia dizer a verdade para não ter uma consequência	mentir é tipo uma coisa que nós fizemos, mas não é isso é contrário disso...estamos a dizer uma coisa que não é verdade

A11	não, porque mentir é feio...se ela queria muito uma bolinha verde tinha de ser responsável e fazer as coisas...porque mentir é uma coisa que todos nós não podemos fazer porque assim s outros não acreditam em nós	ia dizer que não fiz e pedir para por outra vê para fazer melhor...porque mentira é uma coisa feia que nós não gostamos e que é muito mau e os outros vão ficar tristes	imagina o menino diz a Nair que n]ao correu nos corredores e correu...isso é mentira
A12	não, porque não é bom mentir...mentir é feio...é tipo estas a dizer que está ali um chocolate, mas não está...porque é falta de educação, estas a faltar ao respeito a outra pessoa	eu dizia a verdade porque não é correto mentir...porque da próxima vez quando dissermos a verdade não vão acreditar	mentir é não dizer a verdade
A13	não, porque mentir é falta de respeito...porque as vezes pode enganar as pessoas e as pessoas podem ficar zangadas... podemos depois dizer uma coisa de verdade e outro já não acredita	eu dizia a verdade, dizia que aquela vez não cumpri e que para a próxima vou tentar ter bolinha verde...porque mentir não está correto...e é falta de respeito...estou a enganar as pessoas	mentir é enganar as pessoas tipo dizer que está ali um pássaro, mas não está
A14	não, porque ela mentiu...imagina que a pessoa acreditava depois descobria e depois já não acreditava nessa pessoa	ia dizer a verdade...se nós dissermos a mentira depois vão descobrir e nunca mais acreditar em nós	não sei explicar...
A15	não, porque mentiu...porque mentir não se diz a verdade e depois podemos ter uma consequência se a professora ou alguém descobrir...tipo na hora do recreio ficar na sala	eu dizia a verdade porque a mentira é feia...e também mentir é muito feio porque nós mentimos e, pois, podemos ter uma consequência muito grande e se dissermos logo a verdade não ficamos de castigo	mentir é não dizer a verdade as pessoas...
A16	não, porque ela estava a mentir e mentir é muito mau para as pessoas porque quando mentem elas depois vão ficar e castigo e quando ficam de castigo as professoras podem andar mensagem aos pais e ficam e castigo	eu dizia a professor eu não fiz bem então eu devo por vermelha e dizia para a próxima vez posso fazer melhor...porque mentir é feio e as pessoas podem ficar de castigo	é mau porque as pessoas podem ficar de castigo

A17	não, porque ela não deve mentir, porque mentir é muito feio...porque assim se as pessoas descobrem já não acreditam nela	não ia mentir...porque não gosto de mentir...porque mentir é feio...porque assim iam descobrir e depois sempre pensavam que eu mentia e quando fosse verdade iam me por bolinha vermelha	é tipo uma pessoa que diz eu já comi e a Nair diz já comeste e ela diz não comi e a Nair diz que vai acreditar e dá-lhe mais e ele assim come dois
A18	não, porque mentir é mau e ela podia por vermelho que ela não fez e depois ela podia só da próxima vez ela pode fazer melhor...mentir é mau porque não diz a verdade...porque não dizer a verdade é feio... Porque pode-se ficar uma consequência muito grave	eu ia dizer a verdade para da próxima vez que tiver a tarefa fazer melhor...porque mentir é errado e não se faz...	mentira é não dizer a verdade e não dizer a verdade é mau

Pré - Dilema 2 - Respeito pelo outro			
Aluno	1. Como interpretas a atitude do Mateus? Porquê?	2. Se estivesses no lugar do Mateus o que farias? Porquê?	3. Se estivesses no lugar do Ricardo como te irias sentir e qual seria a tua reação?
A1	mal, porque chamar nomes é muito feio e por culpa nas pessoas também...porque falhar é normal, porque nem todos são muito bons a jogar	acalmava-me e dizia o que era certo...dizia podias ter rematado, mas o teu jogo foi muito bom... Não ia culpá-lo porque é muito feio...	muito mal, porque não gosto que me chamem nomes e me culpem... ia dizer para e isso não é bom e esse fosses tu também gostavas que falasse... Se não parasse ia dizer à professora que me estava a chatear muito
A2	má, porque ele chamou nomes e isso é errado... O ricardo não é culpado porque falhou só um golo e isso é normal	eu ia dizer bom jogo, jogaste bem... Não fazia igual o Mateus porque é feio	eu ia ficar triste e ia dizer para de me chamar nomes...se não parasse ia chamar a professora

A3	não foi boa, porque para resolver só se fala, não se irrita nem chama nomes	eu ia dizer para a próxima conseguimos é normal que o jogador sempre não tem de marcar, conseguem quando conseguem...	ia sentir triste...ia tentar resolver com ele...ia dizer que é só um jogo e às vezes as pessoas não marcam
A4	má, porque não se deve chamar nomes as pessoas, elas ficam tristes...	eu dizia que para a próxima podia jogar melhor...porque não se deve chamar nomes às outras pessoas...nem culpar porque eles são uma equipa então eles perderam juntos	triste...ia dizer a professora...ia tentar resolver com o Mateus que agora estou triste e que não se faz isso
A5	acho que o Mateus foi malcriado e um bocado mal para o ricardo...porque era só um jogo, foi muito malcriado	não dizia nada a ele, dizia que chutou bem e que para a próxima podia ter mais pontaria...porque se eu dissesse as coisas de mal para o ricardo, o ricardo não ia ficar muito bem e eu não ia ser mau para ele	ficava triste...não ia lhe bater, mas falava com as pessoas...a dizer que o Mateus foi mau para mim.... Ia falar para o Mateus que ele era chato e parvo...ah ia chamar a professora para por o Mateus de castigo
A6	mal, porque não se diz nomes ao outro menino porque ele fica triste como a concha disse, então nunca se diz coisas feias ao outro	ia dizer algo bom...porque o ricardo não é culpado...	muito triste, porque ele me chamou nomes...se ele não me ouvisse ia dizer a professora, porque não se diz isso às colegas
A7	acho errado, porque não se deve dizer isso...porque depois pode-se ficar de castigo... Se ninguém o colocasse de castigo? Não é certo...porque o ricardo ficou triste	eu ia dizer eu vou te ensinar a jogar melhor...para da próxima vez ganharmos	mal... Não ia fazer nada...eu ia ignorar... Porque no dia não ia estar mais chateado
A8	mal, porque se o Mateus falhasse e o ricardo fizesse isso também não ia gostar	ia dizer para ele treinar em casa e melhorar um bocado...e dizer que era só um jogo e que vai conseguir fazer melhor na próxima... Porque não sou um mau menino	feliz...e também eu ia lhe ignorar...ia ficar um bocadinho triste, mas depois também ia ignorar para depois quando ele quiser ele brincar de novo comigo não ia brincar para ele se sentir culpado e ia ficar um bocado triste...para depois pedir desculpa

A9	muito má, porque não devia ter ficado irritado, porque a equipa é um grupo e ele também podia ter perdido o jogo e o ricardo não ia chamar nomes a ele	eu ia dizer uma coisa boa, bom jogo fizemos bem... Não ia fazer como Mateus porque o amigo pode ficar triste e é melhor não dizer essas coisas	triste e chorar.... Ia dizer olha quando tu perderes também vou gozar contigo, quem diz é quem é
A10	muito feio, porque chamar nomes para os outros não é giro e pode deixar as outras pessoas tristes e pode ficar de castigo...se fizeres isso e outro ficar chateado pode também magoar o outro e isso também não é certo	eu ia dizer ao ricardo que podia tentar outra vez e que podia treinar comigo para ganharmos na próxima... Porque o que Mateus fez é muito errado e muito feio e deixa as pessoas tristes	ia ficar muito triste e irritada, mas em vez de lhe chamar nomes também e fazer-lhe sentir triste, ia chamar um amigo ou professora para ajudar e íamos ficar amigos...
A11	eu acho que não devia fazer isto, não é por causa do ricardo falhar...acho que isso é fazer mal...porque o mateus está a dizer que é por causa dele não é por causa dele é mentira	ia dizer ricardo da próxima vez vais fazer melhor.... Ia dizer que fiquei um pouco triste, mas não precisas ficar triste porque é só um jogo e o importante é participar...	sentia-me feliz...porque eu não ligava a ele, dizia está bem eu perdi, mas o que importa é participar...
A12	mal, porque chamar nomes é errado e nem todos conseguem marcar golo	ia ajudar a treinar mais...no final do jogo ia dizer que era normal, porque eu também erro muitas vezes	mal.... ia dizer para isso não se faz... Se tu tivesses no meu lugar também gostavas...se não parasse ia chamar a professora e ia ficar de castigo
A13	mal, porque nem todos são muito bons a jogar e o Mateus noutra jogo também já devia ter errado um jogo e ninguém lhe chamou nomes... Mesmo que lhe chamassem nomes ele não pode chamar, porque é muito feio	ia dizer bem do remate do ricardo que ele fez...ele falhou, mas era para não o deixar triste, porque eu também falho golos...	ia sentir-me mal... Ia dizer para parar e se ele não parasse ia dizer a professora e a professora ia colocar ele de castigo...ia dizer se também gostava que eu lhe dissesse
A14	má, porque chamar nomes é errado... Ele não é culpado porque falhar um golo pode acontecer com todos...	dizia bom jogo para ninguém ficar triste	ia sentir-me mal.. ia conversar com ele...dizer para parar... Se insistisse chamava a professora
A15	má, porque não é assim que se trata um amigo...depois podiam jogar outra vez	não ia chamar nomes...não ia ficar triste porque é só um jogo para se divertir...porque o que o Mateus fez está muito errado	ia sentir mal, porque o Mateus disse isso...eu ia dizer a alguém que o Mateus está a me ofender...porque ele não pode fazer isso, isso é muito errado...

A16	muito má, porque os amigos que chamam nomes depois os outros podem ficar tristes... Ele não devia culpar o ricardo porque ele não fez mal e isso é agir mal com os amigos.	eu dizia assim olha para a próxima vez treinavas mais para conseguires marcar... Eu não ficava changada	ia me sentir muito triste e eu ia dizer que ele estava a me pôr triste e ia chorar
A17	eu acho que foi mal, porque chamar nomes é uma coisa muito feia. Porque as pessoas ficam chateadas e muito tristes...	eu ia dizer para chutar com mais pontaria e força...porque é feio chamar nomes e eu não gosto...não ia culpar porque culpar é feio é dizer más coisas...não é culpado porque estavam a trabalhar em equipa	eu ia ignorar e não falava com ele...se ele continuasse ia chamar a professora...porque eu não gosto que me chamem nome senão ignoro e vou à professora e ele fica de castigo
A18	eu acho má, porque fez a pessoa sentir-se mal	eu dizia para a próxima nós conseguimos, para não fazer ele sentir-se mal	eu sentia-me mal e primeiro tentava resolver e se não deu ia dizer à professora...ia dizer que era só um jogo e que nós nem sempre marcamos

Pós - Dilema 2 - Respeito pelo outro			
Aluno	1. Como interpretas a atitude do Mateus? Porquê?	2. Se estivesses no lugar do Mateus o que farias? Porquê?	3. Se estivesses no lugar do Ricardo como te irias sentir e qual seria a tua reação?

A1	eu concordo com o Duarte, também acho que tem mau perder...mal-educado só porque ele falhou um golo não quer dizer nada é só um jogo de crianças...também concordo com o Duarte que foi mal-educado	eu dizia não faz mal nos tínhamos perdido, mas acho que podias treinar mais em casa ou inscrever te no futebol...para ajudar o ricardo para conseguir jogar melhor futebol	eu ficava triste, ficava um bocadinho zangado porque não gosto que me chamem nomes e ia dizer a professora que o Mateus me chamou nome só por eu ter errado um golo...porque não tinha outra escolha a fazer
A2	eu não acho muito boa, porque chamar nomes é feio...	eu dizia que na próxima tu vais conseguir marcar o golo...porque eu incentivo o ricardo e isso é uma boa coisa	eu ia me sentir triste e a minha reação era zangado...eu ia dizer a professora...não eu ia dizer primeiro para parar e se ele não parasse ia chamar a professora... Eu tentava resolver eu ia dizer eu vou conseguir na próxima...
A3	Má porque ele chamou nomes ao Ricardo e ele disse que eles perderam por causa do Ricardo...porque ele chamou nomes e é um jogo que nem sempre vai bem...	eu não chamava nomes porque chamar nomes deixa as pessoas tristes e magoadas...	ficava triste.... Primeiro tentava resolver com ele e se não conseguisse chamava uma auxiliar ou professora...ia dizer para a próxima tentamos marcar nem sempre marcamos golo
A4	má, porque não se deve chamar nomes...porque é feio...porque o amigo fica triste	eu dizia para a próxima podia marcar um golo melhor... Não ia dizer que ele era culpado porque isso é mau...porque ele ia ficar triste e depois o ricardo nunca mais jogava com o Mateus	e ia me sentir triste...primeiro falava com o Mateus e depois ia dizer a professora...eu ia dizer porque é que me chamaste nomes e ele respondia... Ia explicar que é errado, pois como Duarte disse, se eu lhe fizesse isso também não ia gostar
A5	acho que ele tem mau perder e que ele não devia chamar nomes...porque são palavras feias que não se diz é uma malcriação...deixa o outro triste.... É ser malcriado	eu não lhe ia dizer nada, ia dizer que foi um bom jogo, que se esforçou e que Para a próxima podia tentar se esforçar mais...porque o que o Mateus fez foi muito mal criação e não se diz isso as pessoas...	ia me sentir triste porque se fosse o Mateus a falhar ele também não gostava que eu fizesse o que me fez a mim, então normalmente ia dizer logo a professora e ele é que ia levar as consequências e não eu ...e depois dizia que ele também não ia gostar...porque se ele fosse raivoso a professora estava lá
A6	má porque não se diz nomes porque é feio e coisas más e não se diz coisas más	não ia dizer nomes...porque dizer nomes deixa as pessoas tristes	ficava triste e ia dizer para próxima vou treinar mais para marcar

A7	má, porque podia ter acontecido com ele e depois o ricardo tivesse fazido o mesmo a ele ele não ia gostar...é errado chamar nomes porque é uma coisa feia e má...é mau porque deixa o outro triste	não ia chamar nomes...porque se chamasse podia ir de castigo...porque gosto dele..eu não chamava nomes porque ele me irritou, mas não chamava nomes...porque isso é feio...é feio porque é uma coisa má...	eu ia dizer que isso é mau e depois se eu tivesse na escola e a professora estivesse a ver ele ia de castigo...ia falar primeiro com ele
A8	mal, porque chamar nomes é feio... Porque pode magoar.	eu não ia chamar nomes porque é feio...porque perder, pessoas podem perder e podem ganhar as vezes	triste...ia-lhe ignorar...porque ele me chamou nomes...ia lhe ignorar quando ele quisesse brincar comigo eu vou lhe dizer não e depois ele vai se sentir mal
A9	muito má, porque ele não devia ter gozado com o outro...porque em vez de chamar nomes devia dizer coisas boas...porque foi mal-educado para o outro...porque chamar nomes significa que esta a gozar com o outro e ele fica triste	eu não chamava nomes e dizia foi um bom jogo...e dizia tu falhaste, mas jogaste bem...não fazia como o Mateus porque ele teve uma má atitude	eu ia me sentir triste e ia chorar porque eu não queria que ele me chamasse nomes...ia dizer a professora...ia falar com ele e com a professora ao mesmo tempo...ia chamar logo porque ele ia me empurrar ou bater sem a professora ver
A10	muito feia porque é feio chamar nomes e não é só porque alguém fez uma coisa que é culpado e não é por causa disso que vamos chamar nomes, podemos conversar ou ensinar para fazer melhor da próxima vez...porque chamar nomes é muito feio é tipo daquela historia da mentira...é tão feio como se fosse a mentira	eu iria dizer ao ricardo que podia tentar fazer melhor da outra vez e que não fazia mal errar porque podia tentar outra vez e somos todos amigos	eu iria me sentir muito triste e eu iria dizer a professora para a professora me conseguir ajudar a resolver o problema...ou também iria dizer para e se não resolvesse chamava a professora
A11	má porque ele chamou nomes, mas imagina que fosse a vez do Mateus e ele não marcou também não ia gostar que ele lhe chamasse nomes... é feio gozar porque deixa os outros tristes e magoados	dizia tens de treinar mais e jogar mais pata marcar um golo...porque isso é ser amigo...porque como na história do Oliver no final os amigos disserem que ele é uma estrela...então tem de treinar mais...	ficava um pouquinho triste...ia dizer ou paras ou ei te chamo nomes...achas que ia resolver? Não Porque ele ia escolher parar e ei não chamava

A12	má, porque se fosse ele a errar ele não ia gostar que o ricardo lhe chamasse nomes a ele... E o Ricardo ficou triste... Não devemos chamar nomes porque é falta de educação e está a faltar ao respeito	não dizia os nomes, porque é mau e como eu disse estava a faltar ao respeito	ia ficar triste e ia dizer a professora. Porque ele podia tentar fazer ainda pior...ia falar com ele que isso não se faz e se fosse ele a ser eu ele também ia se sentir mal...ia falar com ele e ia tentar para ele pedir desculpa
A13	errada, porque se o Mateus a errar também não ia gostar que o ricardo lhe chamasse nomes...porque ofendeu o ricardo.... É parecida com a história do Oliver button é uma menina	eu não chamava os nomes e dizia que foi uma boa tentativa e dizia bom jogo...não dizia nomes porque é mau...porque é falta de respeito	ia primeiro falar com ele para dizer que chamar nomes não é correto e se não funcionasse e ele não aprendesse nada ia chamar a professora...ia dizer que não é correto chamar nomes porque pode ofender as pessoas e depois há sempre uma consequência
A14	má, estava a chamar nomes e é uma atitude má...	não chamava nomes porque deixa a pessoa magoada e triste	ficava triste ia dizer a uma professora porque essa atitude é má
A15	mal, porque chamar nomes é muito feio...porque era só um jogo podiam jogar Outra vez e se marcassem já estava 1 a 1 e não havia problema...chamar nomes é feio porque pode fazer mal ao amigo...faz mal porque pode magoar o coração do amigo	eu não chamaria nomes...porque chamar nomes é muito feio e pode magoar os sentimentos do ricardo...	eu não ia chamar nomes...eu ia pedir ajuda a uma professora, mas primeiro tentava resolver entre ele e eu...eu ia dizer que era só um jogo, podemos repetir e também não podes chamar nomes aos outros
A16	muito má porque ele estava a chamar nomes...chamar nomes é uma coisa feia...deixa o outro triste...imagina sãõ o Mateus também não marcava um golo o Ricardo chamasse nomes também ficava triste	eu dizia olha para a próxima vez tentavas mais para conseguires marcar...porque assim não ficava zangado com ele e não chamava nomes	ia ficar triste e dizia para a próxima vez vou tentar jogar melhor para ganharmos...porque ele estava muito irritado e assim acalmava
A17	mal...porque dizer que a culpa é dos outros e assim não é uma boa coisa para fazer...porque chamar nomes é muito feio...porque isto não é uma competição...chamar nomes faz a outra pessoa chorar e a outra pessoa vai chamar uma professora	eu dizia ao ricardo para fazer melhor da próxima vez... Porque dizer coisas feias não é nada bom	eu ia estar furioso e zangado com ele...eu ia só dizer para e se ele continuasse ia dizer a professora

A18	mal, porque não devia dizer que a equipa dele perdeu por causa dele (do ricardo) ...porque chamar nomes é feio...está a magoar os sentimentos	eu não dizia nomes porque chamar nomes pode magoar os sentimentos dos outros. Então eu ia dizer a próxima vez ias ganhar...	eu ia me sentir mal porque perdemos o jogo...ia ficar triste...ia tentar resolver com ele senão ia pedir ajuda...a dizer que as vezes nós perdemos
-----	---	---	--

Pré - Dilema 3 - Justiça			
Aluno	1. O que achas da atitude da Bruna? Porquê?	2. Se estivesses no lugar da Bruna o que farias? Porquê??	3. Se estivesses no lugar dos colegas da Bruna que receberam menos plasticina como te irias sentir e qual seria a tua reação?
A1	mal, porque a mesma que seja muito amiga podemos dar mais aos outros colegas, lá por se muito amiga os outros também merecem igual...porque vai ficar injusto, ela vai ter mais e os outros menos...acho que devia dar igual	ia dar o mesmo para cada um porque achava mais correto, porque só porque é a minha melhor amiga não ia dar mais porque somos um grupo é trabalhar...	ia sentir-me muito zangado porque nós somos um grupo e temos de partilhar...ia dizer para dar igual porque somos um grupo...ia conversar com ela...ia acalmar-me e falar com ela...
A2	mal, porque ela devia dar igual para cada amigo do grupo...porque ia ser injusto...porque os amigos receberam menos	eu ia dar igual...porque se ela fosse minha melhor amiga ou amiga eu não ia dar mais para ela ia dar igual para todos...porque é errado...	triste...ia falar...com a Bruna...que é para dar igual plasticina...

A3	má, porque ela deu mais a sua melhor amiga e menos aos outros colegas, ela devia dar igual para todas...porque ela foi in justa com os outros porque deu mais a sua melhor amiga	eu dava o mesmo bocado para todos para miguem dizer ah tu tens mais é injusto	eu ia me sentir mal...primeiro tentava resolver sozinha e se não desse ia chamar a professora...ia dizer tu deste mais a tua melhor amiga e nós ficamos com menos isso é injusto
A4	má...porque é injusto...porque a amiga da bruna tem mais plasticina e os outros tem pouco...	ia dar a mesma quantidade a todos...porque assim era justo...se a amiga da bruna tivesse mais do que os outros isso seria injusto, assim todos teriam a mesma quantidade para não ser injusto	triste...e depois eu ia dizer a bruna que tem de se dar a toda a gente a mesma quantidade...
A5	foi muito mau fazer aquilo, não é só por ser a melhor amiga que deve fazer tudo... Os outros também devem ter a mesma quantidade, imagina que tinham de fazer um dinossauro, a amiga ia conseguir e os outros não...então não é correto	eu concordo com o Tiago, se desse mais aos outros os outros iam ser menos amigos, então dava o mesmo a eles todos...	ia estar muito triste porque não fazia sentido ela dar mais quantidade a amiga porque depois ela conseguia fazer muitas mais coisas do que nós porque nós tínhamos menos...por isso eu ia falar à Bruna para da próxima vez dar a mesma quantidade a todos porque se não ia dizer à professora e ela ia ter uma consequência porque isso não se faz e também é uma mal criação...
A6	foi mau, porque não se pode distribuir assim... Porque assim se alguém tiver mais plasticina os outros não tem mais e assim pode usar mais e os outros não e ficam tristes	ia distribuir a mesma quantidade de plasticina porque isso é bem correto	triste.... Ia dizer à bruna para dar um pouquinho mais de plasticina para ter a mesma quantidade
A7	acho que não é correta, e se mesmo se ela tivesse uma amiga melhor não devia dar menos aos outros amigos, porque se desse maior a amiga e a bruna faziam mais trabalhos	dava todos os bocadinhos iguais...porque os outros não conseguiam fazer o trabalho se desse mais a uma pessoa...	eu achava injusto e dizia que se ela deu mais plasticina a amiga que gosta mais também tinha de dar mais as outras pessoas...
A8	mais ou menos, porque não dividiu o mesmo... Porque assim os outros fazem menos e ela tem mais	ia dar igual a todos, porque se um tivesse mais seria injusto...	ia me sentir mal porque el deu mais os outros...ia dizer a professora

A9	má, porque ela devia dar mais par todos, para ser justo e para eles fazerem o seu trabalho sem nenhuma desculpa da outra ter mais plasticina	ia dar a mesma quantidade, porque aí não era justo se eu desse mais...	triste.... Ia dizer a bruna posso mais um bocadinho porque deste mais a tua amiga...se ela dissesse que não ia dizer a professora
A10	muito feio, porque as pessoas podem ficar triste e dizer a professora e a bruna ter uma consequência e não é porque é melhor amiga que pode ter mais...porque ninguém pode ficar mais com os outros é muito mau	eu ia dar primeiro a minha melhor amiga, mas dava o mesmo para os outros para ninguém ficar triste...porque assim é correto	muito triste porque ia ter menos plasticina e a melhor amiga vai ficar com mais que eu...eu ia dizer que preferia que desse um bocado igual para ficarem todos com a mesma quantidade...porque é uma reação melhor para não ficarem todos tristes e a bruna ter uma consequência
A11	acho muito má, porque se tinha de distribuir era para dar a todos o mesmo... Porque assim os amigos também não vão lhe dar na próxima...se ela faz uma coisa má os amigos também vão fazer o que ela não gosta para aprender uma lição	ia dar o bocadinho para cada um porque assim ia ser justo e podíamos todos fazer o trabalho com a plasticina	contente...porque na próxima vez os colegas iam dar menos porque no outro dia também não nos deste...se ela pedisse desculpa já não fazia isso.... Era só para ela aprender que isso feio, como nós nos sentimos
A12	mal, porque tem de sempre dar um pedaço igual a toda a gente...porque assim as pessoas vão construir menos coisas e a outra vai construir mais	dava a mesma quantidade a toda a gente...porque se desse mais a uma pessoa as outras pessoas iam ter menos...	sentir injusto.... Ia dizer que não era bom e que tinhas de dar a mesma quantidade a toda a gente...
A13	errada, porque lá por aquela ser mais amiga não quer dizer que a bruna tem de dar o pedaço maior de plasticina à amiga...porque tem se de dar sempre o mesmo...porque senão fica injusto...injusto é um não poder fazer a mesma coisa...	eu dava a mesma quantidade a toda a gente...porque senão fica injusto para uns e justo para outros...para quem tinha mais era justo para quem tinha menos era injusto	eu ia dizer que era injusto e que ela tinha de dar a mesma quantidade a toda a gente porque se n]ao ficava injusto não só para mim, mas para toda a gente

A14	incorreta, porque ela devia partilhar o mesmo bocadinho com todos...assim da próxima vez quando for outra pessoa a partilhar e esteve na mesa dela vai dar só um bocadinho	eu dava a mesma quantidade a toda a gente, porque não era correto dar mais a uma pessoa porque as outras iam ficar tristes	mal, ia dizer a bruna que isso é feio de se fazer, pois não se da mais a melhor amiga e menos aos outros amigos
A15	mal, devia ter partilhado a plasticina... Porque assim não era justo para os outros que ficaram só com um bocadinho...injusto é emprestasse as coisas, mas desse mais a um e menos a outro	ia fazer bolas iguais para todos os colegas...porque a atitude da bruna foi má de dar mais a sua melhor amiga...fazia assim porque seria injusto como a bruna fez	mal, e eu ia dizer assim a bruna, bruna tens de dividir justo para n]ao ser injusto para os outros. Dar igual seria justo
A16	acho que foi má, porque ela deu mais a amiga e menos aos outros e da próxima vez vão fazer o mesmo com ela e ela vai ficar triste	eu dava o mesmo bocadinho a todos os amigos...porque assim era justo	triste e ia dizer que para a próxima vez eu dizia para ela dar igual aos meninos...ia falar bem com ela não falava mal
A17	má, porque ela não deve dar mais a sua amiga deve dar o mesmo a todos...porque é uma atitude má	eu ia dar a mesma quantidade a toda a gente...porque se eu dar mais a uma pessoa essa pessoa fica com mais e pode fazer uma coisa maior e as outras não	eu ia sentir-me um bocado mal e pedia a bruna mais e ela da me e eu fico com a mesma quantidade
A18	eu acho mau, ela não distribuiu bem, porque não eram todos iguais, não é só porque tem a melhor amiga...porque os outros podem ficar tristes	eu dava a mesma quantidade a todos...porque eles podiam ficar tristes e eu não quero que fiquem tristes	triste... Eu primeiro falava com a bruna e depois se não resolvesse ia contar à professora...porque era mau só dizer à professora primeiro tentava resolver

Pré - Dilema 3 - Justiça			
Aluno	1. O que achas da atitude da Bruna? Porquê?	2. Se estivesses no lugar da Bruna o que farias? Porquê??	3. Se estivesses no lugar dos colegas da Bruna que receberam menos plasticina como te irias sentir e qual seria a tua reação?

A1	eu achei injusto...porque imagina eu sou a bruna eu ia dar um bocado igual a todos nem que eu ficasse com mesmo porque é um projeto somos uma equipa temos de trabalhar bem...achei muito injusto a parte que deu mais a sua melhor amiga porque no projeto são uma equipa tem de trabalhar juntos...porque assim a amiga dela pode fazer mais coisas com a plasticina como a concha disse	dava a todos uma bola de tamanho igual...porque ia ficar mais justo do que injusto...porque todos podiam fazer o tema do grupo melhor, fazer a mesma construção	eu concordo com a concha...primeiro ia tentar conversar com a bruna que é para ar todos um bocado igual...porque acho melhor do que ser só um queixinha...depois ia falar com a professora se a bruna não desse igual...se resolvesse ficava tranquilo e continuava o projeto bem
A2	eu não acho justo porque se fosse ainda melhor amiga não era motiva para dar mais porque era para partilhar para todos mas era a quantidade igual para todos	eu daria igual para todos...porque se os amigos dissessem para a professora eu ficava sem plasticina...também eu dava igual ara todos porque assim é justo e não é mau	eu ia sentir zangado...eu ia pedir a bruna para dar igual...porque assim já é mais justo e conseguiam fazer uma construção a mesma altura
A3	má, porque ela deu mais a sua melhor amiga e menos aos seus colegas...porque os outros ficam. Porque isso é injusto	eu ia dar o mesmo pedaço a todos porque assim eu dava um pedaço maior a min há amiga os outros iam reparar e iam dizer que é injusto	eu ia ficar triste e ia dizer que é injusto Bruna porque deste mais a tua melhor amiga e deste menos a nós
A4	má...porque não se deve mesmo por ser melhor amiga não se deve dar mais aquela pessoa porque assim é injusto para os outros... Porque tem mais e quem tem mais pode fazer mais coisas com a plasticina e os outros não	dava a todos um pedaço do tamanho que deu a sua amiga...porque assim já não seria injusto...porque assim todos tem um pedaço igual e podem fazer todos a mesma bola	eu ia me sentir triste porque a melhor amiga recebeu um pedaço...ia dizer a professora e depois a professora dizia a bruna porque deste mais a tua melhor amiga... Eu primeiro ia falar com a bruna é injusto a tua melhor amiga ter mais deviam ter todos igual
A5	eu acho má e concordo com o António...porque devia-se dar um bocadinho de plasticina a todos.... Concordo com a concha e acho que da próxima vez deve dar a mesma quantidade a todos...	eu dava um pedacinho igual a todos para fazerem todos a mesma atividade...para todos ficarem felizes e não haver discussão nenhuma	ia me sentir normal porque é só um bocado e plasticina não é dinheiro... No fim da atividade quando a professora chegava ia dizer que a amiga da bruna teve mais do que os outros e isso é injusto...porque assim ia fazer a atividade em vez de desperdiçar tempo falava só no final...

A6	má, porque ela devia distribuir a mesma quantidade para os outros...porque assim os outros tem menos e assim ficam tristes	eu ia dar a mesma quantidade para eles não ficarem tristes...porque assim os outros não podem ter mais plasticina e podem ficar tristes	ia sentir triste...ia dizer que eu tinha menos e dizia tens de dar mais um bocadinho para mim e para os outros e ela ia dar a mesma quantidade a todos
A7	acho mal, porque ela podia ter dado um pedaço de plasticina a cada um igual...porque a amiga divertiu-se mais do que os outros porque tem mais.... É errado porque podia ter acontecido com ela	eu dava a mesma quantidade a todos para ficarem todos felizes...iam ficar felizes porque assim fica justo...fica justo porque todos tem a mesma quantidade. Toos podem fazer uma construção com a plasticina	triste e chorar...eu ia falar com a bruna e depois com a professora...eu ia dizer se podia dar um bocadinho mais a nós para ficar justo
A8	má, porque ela deu mais a amiga dela e menos aos outros...porque assim não dividiu e assim ela vai fazer com mais plasticina e os outros não	ia dar igual a todos para ser justo...porque assim todos fazem uma experiência igual	ia sentir injusto...ia dizer a professora...porque para depois a bruna não dar menos quando a professora não está a ver
A9	mal, porque devia dar a mesma quantidade a todos os amigos...porque é injusto como o monteiro e o pina disseram...injusto é quando damos um bocadinho mais ao outro...porque se dessemos a mesma quantidade ficava tudo igual	dava a mesma quantidade porque é justo...porque construíamos as mesmas coisas e iguais	eu sentia me triste eu ia fazer tirava um bocado...eu ia falar e depois tirava. Eu ia dizer podes me dar um bocado porque preciso para fazer mais...também dizia podes dar mais as outras pessoas para elas fazerem o que é preciso
A10	acho muito feia a atitude da bruna porque não é só porque ela é amiga dela não é por isso eu ia dar mais plasticina porque se deu mais a uma tem de dar mais aos outros...porque senão é injusto	se eu estivesse no lugar da bruna eu iria dar a mesma quantidade para todos porque assim seria justo e nenhum ficaria com menos nem mais	eu iria me sentir triste e zangada e iria dizer a bruna que ela deveria dar a mesma quantidade a todos e que a atitude era incorreta e que ela não estava a respeitar os colegas
A11	eu acho que foi muito má, deva dar a mesma coisa...isso é má depois s outros só podem trabalhar um bocadinho	eu ia dar igual a todos...porque assim os outros não podem fazer o seu projeto e como a melhor amiga da bruna tem mais pode fazer o que quiser...ia dar igual porque assim ia ser mais divertido e mais justo	ia dizer bruna podes dar mais bocadinho a cada um de nós, não vale dares mais a tua melhor amiga...

A12	mal, porque só porque é só mais amiga da amiga não pode dar mais a ela porque assim vai ficar injusta e como o Pina disse os amigos vão ficar com menos plasticina para construir	eu dava a mesma quantidade a todos porque assim todos vão conseguir construir a mesma coisa ou vão poder inventar a mesma coisa... Assim vai ficar justo	eu ia ficar triste... Eu dizia que tinhas de dar a mesma quantidade a todos porque assim ficava injusto
A13	errada...porque a bruna não pode dar mais a sua amiga do eu aos outros porque assim é injusto...porque fica com um bocado maior de plasticina e consegue construir mais coisas e os outros ficam com menos e só conseguem fazer menos coisas	eu daria o mesmo a cada um...porque como eu disse porque se der o mesmo todos vão conseguir construir a mesma quantidade de coisas	triste...ia dizer a bruna que dar menos a uns e mais a outros não é correto
A14	má, porque mesmo que ela fosse sua melhor amiga também podia dar um pedaço o mesmo tamanho para todos... Porque assim é injusto para os outros	ia dar o mesmo bocado para toda gente, porque se não der as pessoas vão se sentir muito injustas...	mal, ia dizer a bruna assim isso não é justo porque nós ficamos com menos e a tua melhor amiga com mais
A15	mal, porque devia ter dado um bocadinho igual a cada um, porque assim é injusto para os outros...ser injusto é dar mais a um e menos a outros	eu dava um bocadinho a cada igual...para não ser injusto para ser outros...também para não arranjar problemas	mal...porque tem de se dar o mesmo a todos...eu ia dizer que tinhas de dares igual a todos porque assim é injusto
A16	má, porque ela deu o pedaço maior a sua amiga e devia dar a mesma quantidade aos amigos...porque assim eles iam dizer isso é injusto	eu ia dizer assim eu vou dar o mesmo a todos...porque assim eles não ficavam tristes	mal, eu dizia bruna podes dar igual a todos e depois a bruna dizia sim...eu ia dizer assim bruna tu podias dar igual a todos porque se não eles ficam tristes
A17	eu acho muito má...porque não interessa se a bruna tem uma melhor amiga...porque é muito feio porque as outras pessoas têm menos plasticina e ela pode fazer uma bola grande e os outros não	daria o mesmo a todos...porque assim era justo ficavam com a mesma plasticina...assim podiam fazer a mesma torre, a mesma coisa	triste e ia dizer a bruna para dar mais aos outros...ia explicar não é para ares só para a tua melhor amiga, mas para toda a gente...porque tu tens de dar a mesma quantidade

A18	eu acho mal, porque os sentimentos dos outros podiam...ela podia magoar os sentimentos dos outros...não é só porque é melhor amiga ela deve dar igual a todos...assim ela faz com mais e os outros não	eu ia dar igual a todos porque se eu quero que seja justo para os outros eu dou um bocadinho para cada...porque se os outros querem fazer uma coisa do mesmo tamanho da amiga da bruna não conseguem	eu sentir mal e triste e eu ia primeiro tentar falar com ela e tentar resolver. Eu dizer é mal dares mais a tua amiga tens de dar o mesmo a todos...porque assim se os outros querem fazer uma coisa grande... e não podiam porque a melhor amiga da bruna tinha mais
-----	--	--	---

ANEXO I: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS
RECOLHIDOS

| ' ' | | ' ' |

Dilema 1 - respeito pela verdade						
Aluno	Pré-intervenção			Pós-intervenção		
	Categoria 1: mentir tem consequências	Categoria 2: mentir engana e magoa o outro	Categoria 3: mentir leva à perda de confiança	Categoria 1: mentir tem consequências	Categoria 2: mentir engana e magoa o outro	Categoria 3: mentir leva à perda de confiança
A1		x				x
A2		x				x
A3		x				x
A4			x			x
A5			x			x
A6	x					x
A7	x			x		
A8	x			x		
A9			x		x	
A10	x			x		
A11			x			x
A12	x					x
A13	x					x
A14		x				x
A15	x			x		
A16	x			x		
A17			x			x
A18 *				x		
	*o aluno parece ter consciencia do valor, mas não justifica as opções (apenas refere "porque é mau")					

Dilema 2 - respeito pelo outro						
Aluno	Pré-intervenção			Pós-intervenção		
	Categoria 1: chamar nomes tem consequências	Categoria 2: chamar nomes sem motivo	Categoria 3: chamar nomes magoa o outro	Categoria 1: chamar nomes tem consequências	Categoria 2: chamar nomes sem motivo	Categoria 3: chamar nomes magoa o outro
A1		x			x	
A2		x			x	
A3		x				x
A4			x			x
A5			x			x
A6			x			x
A7	x					x
A8		x			x	
A9			x			x
A10			x			x
A11		x				x
A12		x				x
A13		x				x
A14		x				x
A15		x				x
A16			x			x
A17			x			x
A18			x			x

Dilema 3 - justiça						
Aluno	Pré-intervenção			Pós-intervenção		
	Consequências da injustiça			Consequências da injustiça		
	Consequências para o próprio	Consequências para os outros		Consequências para o próprio	Consequências para os outros	
	Categoria 1: ser injusto conduz a um castigo	Categoria 2: ser injusto magoa o outro	Categoria 3: ser injusto magoa e prejudica o outro	Categoria 1: ser injusto conduz a um castigo	Categoria 2: ser injusto magoa o outro	Categoria 3: ser injusto magoa e prejudica o outro
A1			x			x
A2			x			x
A3			x			x
A4			x			x
A5			x			x
A6		x			x	
A7			x			x
A8			x			x
A9			x			x
A10	x					x
A11		x				x
A12			x			x
A13			x			x
A14		x				x
A15			x			x
A16		x			x	
A17			x			x
A18		x				x

ANEXO J: DILEMAS MORAIS UTILIZADOS
PARA A RECOLHA DOS DADOS

| ' ' | | ' ' |

1. Dilema do respeito pela verdade

No momento de avaliação das tarefas da semana, a Maria por vezes esquecia-se de cumprir a sua tarefa, mas como queria muito ter bolinha verde não respondia a verdade nos momentos coletivos de avaliação. Dizia aos colegas e à professora que tinha cumprido a sua tarefa e que merecia uma bolinha verde.

Perguntas:

1. Achas que a Maria procedeu bem ou não? Porquê?
2. Se estivesses no lugar da Maria o que farias? Porquê?
3. O que é para ti mentira?
4. Qual a diferença entre mentira e verdade?

2. Dilema do respeito pelo outro

O Ricardo estava a jogar à bola com os colegas no recreio. No final do jogo, o Ricardo teve oportunidade de marcar golo, mas falhou e a equipa dele perdeu. O Mateus, que era da sua equipa, ficou muito irritado e começou a chamar nomes ao Ricardo e a dizer que a equipa perdeu por causa dele.

Perguntas:

1. Como interpretas a atitude do Mateus? Porquê?
2. Se estivesses no lugar do Mateus o que farias? Porquê?
3. Se estivesses no lugar do Ricardo como te irias sentir e qual seria a tua reação?

3. Dilema da justiça

A Professora Rita deu um pedaço de plasticina à Bruna para esta distribuir pelos colegas do seu grupo de trabalho para utilizarem numa atividade em que estavam a trabalhar. A Bruna como era mais amiga de uma das meninas do grupo, deu-lhe um pedaço maior de plasticina. Os outros colegas repararam nisso e disseram à Bruna que não era correto o que ela fez.

Perguntas:

1. O que achas da atitude da Bruna? Porquê?
2. Se estivesses no lugar da Bruna o que farias? Porquê?
3. Se estivesses no lugar dos colegas da Bruna que receberam menos plasticina como te irias sentir e qual seria a tua reação?

ANEXO L: SITUAÇÕES DILEMÁTICAS

| ' ' | | ' ' |

1. Valor – respeito pela verdade

Roll play:

O João envolvia-se muitas vezes em discussões com os colegas no recreio. No conselho de turma, quando discutiam estes problemas, o João negava sempre, dizendo que não tinha sido ele. Todos os colegas sabiam que não era verdade. Esta situação repetiu-se várias vezes, e um dia aconteceu um conflito no recreio e culpavam o João, mas na verdade o João não era culpado. Os colegas e a professora que já estavam habituados ao comportamento do João, naquele dia...

Completa esta história decidindo como procederiam os colegas do João, como procederia a professora e como procederia o João para tentar resolver a situação.

2. Valor - justiça

Discussão em pequenos grupos da seguinte situação problema:

A Constança fazia parte de um grupo de projeto, mas a maior parte do tempo em que os seus colegas estavam a trabalhar para fazer o projeto, ela ficava a brincar ou distraída. Quando o projeto ficou pronto, os colegas decidiram no grupo que a Constança não deveria participar na apresentação do projeto, uma vez que não tinha trabalhado. A Constança não concordou com a decisão dos colegas e achou que deveria participar na apresentação do projeto, mesmo sem ter trabalhado...

Discute com o teu grupo como é que em tua opinião deveriam proceder os colegas da Constança para tentar resolver a situação.