

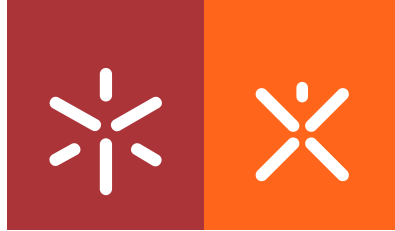


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Filipa Sousa Campos

**A descoberta do primeiro "eu"  
e o desenvolvimento pessoal no  
1º ciclo através da mediação**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Filipa Sousa Campos

**A descoberta do primeiro "eu"  
e o desenvolvimento pessoal no  
1º ciclo através da mediação**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Mediação Educacional

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



#### **Atribuição-SemDerivações CC BY-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

Indubitavelmente, o presente trabalho foi desenvolvido com muita dedicação, esforço e consciência de que poderia estar a melhorar a vida de muitas crianças, o que faz com que tenha sido um processo moroso, complexo, mas muito gratificante ao mesmo tempo. Acredito que nada disto teria sido possível sem a presença de toda a minha família nuclear, amigos e professores que sempre me motivaram e me fizeram acreditar que o trabalho árduo compensa sempre.

Desta forma, o meu primeiro agradecimento (e muito especial) é endereçado aos meus pais, Davide e Fernanda, e irmãos, Ana e Rui, que me acompanham desde sempre e foram a presença assídua e completamente necessária para que a esperança e a crença num mundo melhor nunca me faltassem, mesmo nos dias mais difíceis. Sempre guiados pelos valores e princípios de respeito, união e perseverança, foram eles os grandes pilares desta aventura que foi o Mestrado em Educação.

Em segundo lugar, agradecer aos meus amigos de coração que foram acompanhando passo a passo os projetos da minha vida, dentro e fora da área da educação, que me deram a mão para nunca mais me deixar cair, acreditaram em mim e fizeram de mim melhor pessoa e profissional. Agradeço de modo especial às minhas amigas de curso, que fizeram com que o trajeto fosse mais doce do que amargo, pessoas com quem partilhei sabores e dissabores, visões e objetivos académicos e, sem elas, tudo teria sido mais cinzento.

Ao meu companheiro de vida, amigo de todas as horas, este agradecimento é apenas um eufemismo de “obrigada”, mas extraordinariamente sentido e necessário.

Por último, mas não menos importante, resta-me agradecer de forma calorosa e afável à Professora Doutora Palmira Alves e à professora Marta Costa. Ambas me acompanharam desde o primeiro dia, aconselharam-me, ajudaram-me diariamente para que conseguisse dar o melhor de mim e fizeram-me acreditar que as potencialidades da Mediação vão muito para além daquilo que está escrito. Tornam-nos seres maiores, dentro da nossa pequenez. Para além disso, elucidaram-me para tudo aquilo que a Educação representa, o que pode fazer por nós e pelos outros e de que forma devemos saber encarar as diversas situações e circunstâncias da vida académica, social e profissional.

Foi uma grande aventura, cheia de ensinamentos que levo, indiscutivelmente, para toda a vida.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# **A DESCOBERTA DO PRIMEIRO “EU” E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL NO 1º CICLO ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO**

## **RESUMO**

A mediação tem vindo a afirmar-se cientificamente ao longo dos últimos anos, traduzindo-se em práticas diversificadas e é aplicável em vários contextos e situações, conferindo-lhe, dessa forma, uma transversalidade e exequibilidade únicas. Este relatório dá conta de um projeto de investigação-intervenção, integrado no Estágio Académico do 2º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Mediação Educacional cuja problemática focalizou qual o contributo da mediação para o desenvolvimento pessoal e autoconhecimento das crianças num contexto extraescolar.

Desenvolvemos e exploramos uma proposta de descoberta do primeiro “eu” em crianças do 1º ciclo do ensino básico (n=20), através do autoconhecimento e das principais estratégias da mediação, nomeadamente da escuta ativa, do pensamento criativo, do diálogo e da empatia.

As atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção tiveram um cariz motivacional, preventivo e emancipador, uma vez que incidiram nas temáticas do autoconhecimento e da autoestima, levando as crianças a refletirem e a descreverem o entendimento da sua realidade, desprovido de preconceitos e juízos de valor, utilizando as estratégias da mediação destacadas anteriormente. O projeto de intervenção conduziu os participantes a um caminho de autodescoberta, através da participação em atividades de mesa-redonda, de dramatização, de exposição explorando as singularidades de cada criança, a sua criatividade, gostos, preferências e sentimentos. Os objetivos transversais a todas as atividades foram a promoção das estratégias da mediação, o fomento das práticas dialógicas e, também, a consciencialização para a diversidade de entendimentos da realidade existentes num mundo cada vez mais desenvolvido, global e sem fronteiras. Realizamos uma avaliação diagnóstica para conhecer as necessidades e potencialidades das crianças, o que nos levou à adaptação da complexidade das tarefas.

Os resultados da nossa investigação-intervenção evidenciaram o impacto positivo que a mediação consegue alcançar junto das crianças do 1º ciclo, refletindo-se em várias esferas das suas vidas, ou seja, no contexto escolar, familiar e extraescolar. A partir das inúmeras leituras do mundo, realizadas pelos intervenientes, viabilizou-se a promoção da tolerância, do respeito mútuo entre pares e da valorização da diversidade. Neste sentido, será relevante investir na área da mediação socioeducativa, viabilizando novas formas de perspetivar os diversos contextos vigentes na vida das crianças, de promover o seu desenvolvimento pessoal e uma verdadeira capacidade de gerir as suas emoções, de modo a criar espaços de convívio e partilha harmoniosos, seguros e inclusivos.

**Palavras-chave:** autoconhecimento; desenvolvimento pessoal; estratégias de mediação; mediação socioeducativa.

# **DISCOVERING THE FIRST " SELF " AND PERSONAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL THROUGH MEDIATION**

## **ABSTRACT**

Mediation has made a scientific name for itself over the last few years, resulting in diversified practices and is applicable in various contexts and situations, thus giving it a unique transversality and feasibility. This report describes a study-intervention project as part of the 2nd year of the master's degree in education, specialising in Educational Mediation, which focused on the contribution of mediation to children's personal development and self-knowledge in an out-of-school context.

We developed and explored a proposal for discovering the first "self " in primary school children (n=20), through self-knowledge and the main mediation strategies, namely active listening, creative thinking, dialogue, and empathy.

The activities developed during the intervention process had a motivational, preventive, and emancipatory nature, as they focused on the themes of self-knowledge and self-esteem, leading the children to reflect and describe their understanding of their reality, devoid of prejudices and value judgements, using the mediation strategies highlighted above. The intervention project led the participants on a path of self-discovery, through participation in round table activities, dramatisation, and exhibitions, exploring the singularities of each child, their creativity, tastes, preferences, and feelings. The cross-cutting objectives of all the activities were to promote mediation strategies, encourage dialogue and raise awareness of the diversity of understandings of reality that exist in an increasingly developed, global and borderless world. We carried out a diagnostic assessment to find out the children's needs and potential, which led us to adapt the complexity of the tasks.

The results of our study-intervention showed the positive impact that mediation can have on primary school children, reflected in various spheres of their lives, i.e., in the school, family and out-of-school contexts. From the numerous interpretations of the world made by those involved, it was possible to promote tolerance, mutual respect between peers and the appreciation of diversity. This way, it will be important to invest in the area of socio-educational mediation, enabling new ways of looking at the various contexts in children's lives, promoting their personal development and a real ability to manage their emotions, in order to create harmonious, safe and inclusive spaces for socialising and sharing.

**Keywords:** mediation strategies; personal development; self-knowledge; socio-educational mediation.



## Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Índice geral .....	vii
Capítulo I – Introdução .....	1
Capítulo II – Enquadramento contextual do estágio .....	4
2.1. Enquadramento do estágio na instituição .....	4
2.1.1. Caracterização da instituição de acolhimento .....	5
2.1.2. Caracterização do público-alvo do estágio.....	6
2.1.3. Motivações e expectativas no processo de integração no contexto de estágio .....	9
2.2. Área de investigação, problemática e objetivos de intervenção .....	10
2.2.1. Pertinência do projeto no contexto extraescolar .....	11
2.2.2. Diagnóstico de necessidades .....	12
2.2.3. Problema de investigação e objetivos de intervenção/investigação.....	22
Capítulo III – Enquadramento teórico .....	24
3.1. A mediação .....	25
3.1.1. A mediação socioeducativa e o contexto extraescolar .....	25
3.1.2. As estratégias da mediação .....	27
3.1.2.1 – Escuta ativa e pensamento criativo .....	27
3.1.2.2 – Comunicação positiva e autoestima .....	28
3.1.2.3 – Autoconhecimento e empatia.....	29
3.2. A educação no contexto extraescolar .....	31
3.2.1. A pertinência do autoconhecimento para a gestão do conflito no 1º ciclo .....	31
3.2.2. A importância das emoções no contexto educativo .....	32
3.2.3. A presença da família na vida escolar .....	34
Capítulo IV – Enquadramento metodológico .....	36
4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia .....	36
4.1.1. Métodos e técnicas de investigação/intervenção .....	37
4.1.1.1 – Observação participante, análise documental e inquérito por questionário .....	38
4.1.1.2 – Diários de bordo, notas de campo e entrevista .....	41

4.1.2. Tratamento e análise de dados .....	45
4.2. Descrição e implementação do projeto .....	48
4.2.1. Fases de intervenção e limitações do processo.....	49
4.2.2. Recursos mobilizados para a investigação-intervenção.....	54
Capítulo V – Apresentação e discussão do projeto de intervenção.....	56
5.1. Conhecimentos adquiridos sobre a importância do autoconhecimento e contributos das estratégias da mediação .....	56
5.1.1 – Atividades de promoção do autoconhecimento .....	58
5.1.2 – Atividades expositivas e dialógicas.....	62
5.2. A evolução da descoberta do primeiro “eu”, do diálogo e das emoções .....	65
5.2.1 – A folha da vida.....	71
5.3. Principais resultados obtidos na investigação-intervenção .....	73
Capítulo VI – Considerações finais .....	76
Referências bibliográficas .....	79
Legislação consultada.....	81
Apêndices .....	82
Apêndice 1 – Inquérito por questionário (fase I) .....	82
Apêndice 2 - Termo de consentimento entregue ao Pais / E.E.....	83
Apêndice 3 – Estrutura dos Diário de Bordo.....	84
Apêndice 4 – Estrutura das Notas de Campo .....	85
Apêndice 5 – Documento de suporte da atividade “Quem sou eu” .....	86
Apêndice 6 – Documento de suporte da atividade “As minhas reflexões pessoais” .....	87
Apêndice 7 – Documento do suporte da atividade mensal “Sentimento do dia” .....	88
Apêndice 8 – Powerpoint de apresentação do projeto na área da mediação .....	89
Apêndice 9 – Materiais utilizados nas conversas em mesa-redonda.....	92

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização do público-alvo.....	7
Tabela 2 – Idade, escolaridade e escola que frequentam .....	15
Tabela 3 – O que é a escola para ti? .....	15
Tabela 4 – Gostas da tua escola?.....	16
Tabela 5 – Gostas dos teus professores?.....	16
Tabela 6 – Para ti, o que é aprender? .....	16
Tabela 7 – Sentes que aprendes muito na escola? .....	17
Tabela 8 – Tens alguma atividade extracurricular (natação, dança, futebol, etc.)? .....	17
Tabela 9 – Gostavas de ter mais tempo para brincar? .....	18
Tabela 10 – O que mais gostas na tua escola?.....	18
Tabela 11 – Para ti, o que são amigos? .....	19
Tabela 12 – Os teus amigos ajudam-te quando estás na escola?.....	19
Tabela 13 – E os teus professores, ajudam-te?.....	19
Tabela 14 – Gostas de andar na escola? .....	20
Tabela 15 – A minha escola é... ..	20

## Índice de quadros

Quadro 1 - Planificação do inquérito por questionário .....	14
Quadro 2 - Questão de investigação, objetivos de investigação e objetivos de intervenção .....	22
Quadro 3 – Temas e subtemas emergentes da análise de conteúdo.....	47
Quadro 4 - <i>Fases de intervenção do projeto</i> .....	50
Quadro 5 - Calendarização da investigação-intervenção .....	52
Quadro 6 - Recursos mobilizados no projeto de investigação .....	55

## Índice de imagens

Imagem 1 – <i>Registos da atividade “Quem sou eu”</i> .....	58
Imagem 2 – <i>Registos da atividade “Quem sou eu”</i> .....	59
Imagem 3 – <i>Registos da atividade “As minhas reflexões pessoais”</i> .....	61
Imagem 4 – <i>Registos da atividade “As minhas reflexões pessoais”</i> .....	61

Imagem 5 – <i>Cartaz elaborado pelas crianças no contexto de estágio</i> .....	63
Imagem 6 – <i>Conversas em mesa-redonda</i> .....	65
Imagem 7 – <i>Registos da representação da família</i> .....	67
Imagem 8 – <i>Registos dos textos da atividade “Um dia perfeito com a minha família”</i> .....	68
Imagem 9 – <i>Registos dos textos da atividade “Um dia perfeito com a minha família”</i> .....	68
Imagem 10 – <i>Registos da atividade “Os pedaços de mim”</i> .....	70
Imagem 11 – <i>Registos da atividade “Os pedaços de mim”</i> .....	70
Imagem 12 – <i>Registos da atividade “A folha da vida”</i> .....	72

## Capítulo I – Introdução

*“Quem olha para fora, sonha.  
Quem olha para dentro, desperta.”  
(Carl Jung)*

O presente relatório desenvolve-se no âmbito do estágio curricular, integrado no plano de estudos do 2º ano do mestrado em Educação – área de especialização em Mediação Educacional e intitula-se *“A descoberta do primeiro “eu” e o desenvolvimento pessoal no 1º ciclo através da mediação”*.

O contexto de estágio onde se insere este trabalho de investigação-intervenção é um Centro de Estudos, localizado no concelho de Vila Nova de Famalicão que visa, mais do que o bom aproveitamento escolar, promover hábitos de socialização saudáveis e fomentar o conhecimento das diferentes áreas do saber, a partir de pequenos momentos de exposição sobre os mesmos, dinamização de visitas de estudo e atividades práticas durante as várias interrupções letivas.

O estágio teve como principal objetivo trabalhar com crianças do 1º ciclo e desenvolver estratégias e técnicas de promoção do seu autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e socioafetivo, bem como a capacitação pessoal, com o auxílio das estratégias da mediação, de modo particular através da escuta ativa, da empatia, da transformação pessoal e social, da linguagem positiva, da autonomia e da capacidade de gerir positivamente problemas ou conflitos.

Atualmente, os horários dos pais/encarregados de educação são cada vez mais complexos, o que obriga a que muitas crianças tenham de ficar, no período pós-letivo, nos centros de estudo. O contexto extraescolar, onde as crianças passam mais tempo depois das aulas, deve também comungar de um ambiente de partilha saudável e segura, promover as práticas para o desenvolvimento pessoal e social e proporcionar o aprimoramento das competências necessárias para o crescimento intelectual de cada uma das crianças.

A sociedade hodierna está em constante transformação, algo que leva o ser humano a adaptar-se ininterruptamente a uma realidade, contexto ou desafio, tendo de (re)pensar e (re)construir as suas próprias conceções da realidade que o circunscreve. O mesmo se aplica à comunidade escolar, onde todos os atores educativos se deparam com situações desafiantes, diariamente, que se podem transformar em oportunidades de reflexão, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, encontramos-nos a viver um período pós-pandémico, o que significa que as estruturas basilares de todas as sociedades mundiais estão agora a redescobrir-se e a tentar encontrar caminhos

que ousem alcançar uma reestruturação social e cultural, fazendo com que a mediação ganhe cada vez mais defensores e se estabeleça como uma verdadeira e efetiva alternativa para a construção de um novo paradigma social. Desta forma, também a instituição onde se realizou este projeto de intervenção procura dinamizar atividades que fomentem os laços de amizade existentes e ajudar as crianças do 1º ciclo a terem momentos de reflexão pessoal e coletiva, apelando à promoção da empatia e escuta ativa, do entendimento de outras realidades e da interajuda entre pares, como se poderá constatar no próximo capítulo.

Na ótica de Patacho (2021, p.16): “a educação escolar tem efeitos profundos na construção da identidade das pessoas, molda as suas escolhas” e, desse feito, a mediação enquanto “metodologia participativa e colaborativa” (Silva, 2018, p.24), será o ponto de partida para a verdadeira descoberta e construção do “eu”, pois baseia-se numa ética de liberdade, onde os sujeitos fazem as suas próprias escolhas de forma livre, com vista a melhorarem as suas competências comunicacionais e relacionais. Como perspectivado por Pinto da Costa (2018), a intervenção ativa da mediação socioeducativa em contextos pessoais, familiares e sociais, abre caminho para o restabelecimento de relações interpessoais, através de uma conceção mais socializadora e emancipadora, entrelaçando-se com a visão de Luison e Velastro (2004), que apresentam a mediação socioeducativa como um meio para a regulamentação social, procurando sempre adotar práticas transformativas e inovadoras. Neste sentido, a mediação socioeducativa é um agente promotor da mudança dos paradigmas de toda a comunidade educativa, reforçando o seu caráter preventivo e de aprendizagem para a cidadania.

Para apresentar e fundamentar o presente projeto, foram mobilizados meios de pesquisa, através da leitura de diversos livros e artigos de autores de áreas transversais da sociedade, mediação e da educação. Assim, os principais autores que fundamentam a base teórica deste relatório relativamente às emoções, à escola e ao contexto extraescolar são Costa e Cravo; Ferreira, Castanheira e Simões; Cury e, por último, Martins. No que concerne a área da mediação, os autores privilegiados para a pesquisa e argumentação do projeto são: Lascoux; Torremorell; Luison e Velastro; Silva; Cunha e Monteiro e Bonafé-Schmitt. Quanto à investigação, Bodgan e Biklen; Oliveira, Pereira e Santiago; Antonio Latorre e Lüdke e André, destacam-se pelo importante papel que tiveram neste relatório, uma vez que foi através deles que se definiram os moldes do projeto, analisaram-se dados e debateram-se conclusões para o trabalho desenvolvido.

Quanto à estrutura, este relatório de estágio, este encontra-se dividido em seis capítulos diferentes. O primeiro capítulo – *Apresentação* - dá lugar à contextualização do projeto na sua gênese -

introduz o tema, o contexto, a área de investigação-intervenção tratada e os autores que fundamentaram a elaboração do mesmo.

No segundo capítulo - *Enquadramento contextual do estágio* - apresenta-se um breve enquadramento do estágio na instituição de acolhimento, a caracterização desta e do público-alvo, as expectativas e motivações acerca da intervenção realizada, a área de investigação privilegiada para o projeto, a sua pertinência no panorama atual do contexto extraescolar, o diagnóstico de necessidades e os objetivos traçados para a investigação-intervenção.

No terceiro capítulo - *Enquadramento teórico* - elabora-se uma abordagem sobre aquilo que é a mediação e o contexto extraescolar na sua essência. Subjugando-se a estes dois principais temas realiza-se uma abordagem à mediação socioeducativa, à educação e às principais estratégias da mediação desenvolvidas no contexto de estágio. Relativamente ao contexto extraescolar mostra-se a pertinência do autoconhecimento na gestão de conflitos no 1º ciclo, a importância das emoções e da família no contexto educativo.

O quarto capítulo - *Enquadramento metodológico* - debruça-se sobre a fundamentação metodológica do projeto, métodos e técnicas da investigação-intervenção e conseqüente análise e tratamento de dados.

O quinto capítulo - *Apresentação e discussão do projeto de intervenção/investigação* - menciona as atividades desenvolvidas no contexto de estágio, as evidências obtidas ao longo do projeto e a evolução dos conceitos-chave de toda a investigação-intervenção.

Por último, o sexto capítulo - *Considerações Finais* - é composto por uma análise crítica dos resultados obtidos e das opções tomadas no decorrer do projeto. Há, também, uma reflexão acerca dos contributos que o projeto proporcionou a nível pessoal, institucional e de conhecimento na área privilegiada do mesmo - a Mediação. Desta maneira, erguem-se novas perspetivas sobre a mediação em contexto extraescolar que poderão servir futuras pesquisas similares.

## **Capítulo II – Enquadramento contextual do estágio**

*“O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.”*

*(Paulo Freire)*

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, os objetivos do ensino básico passam por assegurar uma formação que garanta a descoberta e desenvolvimento dos interesses e aptidões de cada cidadão, assim como a promoção da realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. À luz do que sustentam Costa e Cravo (2016, p.16) é “deveras determinante que as crianças sejam capazes de se conhecerem a si próprias e aos outros”, pois será a partir deste conhecimento que conseguirão atuar de forma adequada, competente e empática. Durante o crescimento e amadurecimento, as crianças vão sofrendo alterações sobre aquilo que é o entendimento do mundo e do contexto que as rodeia. Quando entram para o 1º ciclo de ensino básico, abrem-se novas portas e florescem novas necessidades, como a procura da semelhança, integração e aceitação dos pares, sendo, por isso, muito importante o conhecimento de si próprio e do mundo. É precisamente nesta fase da infância que os gostos, interesses, preferências e seleção dos pares começa a acontecer (Costa & Cravo, 2016).

A mediação permite celebrar as diferenças a partir da aceitação das mesmas (Torremorell, 2008), e uma vez que o contexto de intervenção agrupa crianças que frequentam o 1º ciclo em escolas do concelho de Vila Nova de Famalicão, a presença deste projeto voltado para o desenvolvimento pessoal e descoberta do primeiro “eu”, nesta instituição, mostrou ser muito importante para o fomento do autoconhecimento de cada participante, indo ao encontro dos objetivos previstos na Lei de Bases anteriormente referida e, subjacentemente, dos objetivos da própria instituição. Ademais, também esta última procura promover o estabelecimento de relações pessoais saudáveis, aliado à procura e estímulo do sucesso escolar de cada um.

### **2.1. Enquadramento do estágio na instituição**

O contacto inicial com uma nova realidade de estudo instiga, no investigador, uma série de curiosidades e questões sobre o contexto observado, numa tentativa de entender melhor a sua dinâmica institucional e as interpretações realizadas pelos seus participantes. Assim, é necessário estabelecer estratégias e procedimentos que aproximem o investigador da realidade onde irá operar,



tornando o processo de investigação numa “espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Com efeito, o presente capítulo apresenta, primeiramente, a caracterização da instituição de acolhimento, onde se apresentam os seus objetivos, princípios e o modo como atua. De seguida, há uma caracterização mais profunda do público-alvo da investigação-intervenção, uma vez que todo o projeto foi sendo construído de acordo com as suas necessidades, singularidades e interesses. Por fim, foram identificadas as motivações e expectativas para a presente investigação-intervenção, relativamente ao contexto de estágio onde se desenvolveu o projeto, pois, na visão dos autores anteriormente referidos, a investigação qualitativa é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo do tempo e que leva ambos, investigador e participantes, a estabelecerem laços de amizade e não apenas contratuais (Bogdan & Biklen, 1994).

### ***2.1.1. Caracterização da instituição de acolhimento***

Tal como referimos na apresentação, o Centro de Estudos onde se realizou o estágio curricular visa, mais do que o bom aproveitamento escolar, pois procura promover hábitos de socialização saudáveis e fomentar o conhecimento das diferentes áreas do saber, a partir de pequenos momentos de exposição sobre os mesmos, da dinamização de visitas de estudo e de atividades práticas que ocorrem maioritariamente durante os períodos de interrupção letiva. É uma instituição recente, com cerca de uma década, localizada no concelho de Vila Nova de Famalicão. É um espaço grande, com um vasto leque de oferta para os pais e crianças que optam por escolher este centro de estudos para aprender e crescer em harmonia com a sociedade. Junta crianças de todas as escolas do 1º ciclo de ensino básico do concelho e tem um horário de funcionamento alargado, devido ao facto de muitos pais trabalharem por turnos ou terem horários de trabalho mais inflexíveis e alargados.

Por outro lado, é também um espaço destinado à aprendizagem que não separa, por salas ou gabinetes, as crianças. Cada uma delas tem a oportunidade de contactar com os diferentes anos de escolaridade durante todo o tempo em que está na instituição, bem como a oportunidade de partilhar o momento das refeições com os colegas presentes e brincar com eles nos momentos de pausa. Em conformidade com o Diário de Bordo 3, é possível entender que:

a disposição da sala não é regular, ou seja, há várias mesas espalhadas pelo espaço físico, o número de crianças distribuídas pelas mesas também é irregular, contudo, não há nenhuma criança que esteja sozinha. As mesas são retangulares, mas todos se sentam à volta do retângulo, mantendo sempre o contacto visual entre colegas de mesa. Numa breve observação

também se entende que quando existem atividades mais lúdicas ou manuais são as crianças que escolhem o lugar onde querem ficar (Diário de Bordo 3, 22 de setembro de 2022).

Para além disso, conta com uma professora que os ajuda diariamente e lhes propõe desafios, de maneira a fomentar o diálogo entre pares e a partilha de experiências, bem como, a aplicação dos conteúdos na vida quotidiana.

Sendo que o mundo está em constante evolução, quer a nível escolar, quer a nível social e cultural, a abordagem de Silva (2018) mostra-se cada vez mais atual e pertinente neste contexto de estágio. Segundo a autora (2018), a sociedade apresenta desafios diários, dada a sua enorme heterogeneidade e, apesar desse facto constituir uma riqueza para a natureza humana, pode refletir-se como um obstáculo à interação positiva e proveitosa entre todos. Quer isto dizer que num lugar onde existem crianças com inúmeras particularidades e maneiras de aprender e de pensar diferentes, a mediação pode fazer a diferença. Uma das suas grandes vantagens é que nunca privilegia a razão de uma parte em detrimento dos sentimentos da outra (Lascoux, 2009). Partindo deste pressuposto, tudo isto faz com que o aprofundamento de atividades que promovam o uso das estratégias da mediação seja extremamente útil e importante para que cada um se consiga encontrar a si próprio, consiga escutar o outro, tentar compreendê-lo, saber gerir sentimentos ou impulsos mais negativos e também faz com que possibilite a capacidade de ser-se autónomo (quer seja na vida escolar ou na vida social).

Assim, a instituição caracterizada apresenta-se como um contexto pertinente e favorável para a investigação em educação, que abraça a visão de Costa e Cravo (2016), relativamente ao facto de recair sobre os pais e educadores a tarefa de estimular as crianças a partir de momentos de reflexão e partilha que ilustrem a descoberta sobre si mesmos.

### ***2.1.2. Caracterização do público-alvo do estágio***

A investigação qualitativa, como abordam Bogdan e Biklen (1994), entende-se como uma abordagem minuciosa do universo onde se insere o investigador, ou seja, a “investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49), isto é, tudo tem potencial para se construírem ideias que estabelecem a compreensão mais clara e nítida do objeto de estudo em causa. Assim, o público-alvo constituiu um elemento fundamental para delinear estratégias, escolher caminhos a seguir durante o processo de investigação e coadunar o projeto de investigação-intervenção à realidade do contexto, necessidades e expectativas dos participantes. Deste feito, o presente projeto conta com a participação de 20 crianças, com idades

compreendidas entre os 6 e os 9 anos, oriundas de várias escolas e agrupamentos, distribuídas por 3 freguesias (uma em meio urbano e duas em meio rural) do concelho de Vila Nova de Famalicão.

A tabela 1 apresenta a caracterização do público-alvo quanto ao seu ano escolar, freguesia onde estudam e a sua idade.

**Tabela 1 – Caracterização do público-alvo**

(n=20)

Caraterística	f	%
Ano escolar		
1º ano	6	30
2º ano	3	15
3º ano	1	5
4º ano	10	50
Freguesia onde estudam		
FU <sup>1</sup>	17	85
FR 1 <sup>2</sup>	2	10
FR 2 <sup>3</sup>	1	5
Idade		
6 anos	6	30
7 anos	0	0
8 anos	4	20
9 anos	10	50

A leitura da tabela 1 permite concluir que a maioria dos participantes frequenta o 4º ano de escolaridade. A distribuição dos participantes pelos outros anos de escolaridade conta com 6 crianças a frequentar o 1º ano, 3 a frequentar o 2º ano e apenas uma criança a frequentar o 3º ano.

Relativamente à freguesia onde estudam, podemos constatar que a maioria estuda numa freguesia urbana do concelho, representando 85% da amostra. Isto acontece devido à grande dimensão territorial que esta mesma freguesia detém, albergando, assim, a maioria das escolas do concelho. É importante salientar tal facto, uma vez que este permite evidenciar as singularidades existentes dentro do mesmo público-alvo, mostrando, assim, implicitamente, que existem diversas vivências, necessidades, interesses e expectativas díspares junto das crianças participantes na investigação. Deste modo, concluímos que as freguesias rurais 1 e 2 representam cerca de 10% e 5% dos participantes, respetivamente.

<sup>1</sup> Freguesia Urbana;

<sup>2</sup> Freguesia Rural 1;

<sup>3</sup> Freguesia Rural 2.

Por fim, no que concerne as idades dos participantes, 30% têm 6 anos, 20% têm 8 anos e 50% têm 9 anos. Apesar de não existir nenhuma criança com 7 anos de idade a participar na investigação, todos os anos de escolaridade se encontram representados.

Como referido anteriormente, no seio deste grupo de crianças encontram-se níveis de maturidade distintas e realidades escolares e familiares igualmente dissemelhantes, como se pode verificar a partir do Diário de Bordo 1:

são crianças muito pacíficas, com muita vontade de brincar e fazer novos colegas. Alguns deles têm mais dificuldades a nível de aprendizagem, por isso encontram o apoio que necessitam no centro de estudos; outros meninos apenas frequentam a instituição para ter algum sítio seguro para estudar e estar depois das aulas, de acordo com os horários exigentes dos pais/família. Apesar da maioria deles pertencer ao concelho, há alguns que frequentam escolas de freguesias mais pequenas, mais distantes e também têm outro tipo de necessidades, nomeadamente a nível de tempo de aprendizagem, métodos de estudo e relativamente à sua autoestima (Diário de Bordo 1, 15 de setembro de 2022).

Desta forma, o público-alvo mostrou-se diversificado, o que tornou o projeto de investigação-intervenção mais rico e desafiante, pois cada uma das crianças contribuiu de forma distinta para a realização efetiva do mesmo. Foi igualmente possível perceber, através dos primeiros contactos estabelecidos com a instituição, uma grande vontade de conhecer mais sobre a área da mediação e sobre os impactos que poderiam ter no centro de estudos. Na primeira reunião com a Diretora da instituição, construíram-se rapidamente pontos de ligação e correlação entre o projeto de investigação-intervenção e os objetivos basilares da instituição onde se iria realizar o estágio, bem como das necessidades dos intervenientes, como mostra o Diário de Bordo 1:

a Diretora da instituição procurou saber mais sobre o tema, referiu que seria um projeto com um impacto muito positivo para as crianças que frequentam o centro de estudos e, ademais, acrescentou que ao longo dos últimos anos – especialmente devido às fragilidades deixadas pela pandemia – a própria instituição tenta concretizar momentos de escuta ativa, cooperação entre pares e pretende que todas as crianças desenvolvam a sua autonomia escolar e pessoal através de atividades específicas que são realizadas durante os períodos de interrupção letiva (Diário de Bordo 1, 15 de setembro de 2022).

Desta forma, foi possível alinhar os objetivos propostos para a investigação-intervenção com os objetivos da instituição, unindo forças para que os benefícios de um fossem uma causa de sucesso para o outro, estabelecendo assim uma relação intrínseca entre ambos. Deste modo, revela-se parte da importância e pertinência desta investigação neste contexto de estágio.

### ***2.1.3. Motivações e expectativas no processo de integração no contexto de estágio***

A área da educação sempre nos interessou e fez parte da nossa vida. Reconhecemos na instituição “escola” uma das maiores responsabilidades educacionais e formativas para as crianças, jovens e adolescentes. Trabalhar com crianças pode ser tão cansativo e estimulante, quanto revigorante e recompensador. Olhando para a realidade nacional, são cada vez mais os desafios tecnológicos, sociais e culturais que enfrentamos no nosso dia a dia enquanto profissionais e agentes educativos. Devemos, por isso, “criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes que envolvam todos (...) promovendo aprendizagens contextualizadas, significativas”<sup>4</sup>. Uma vez que a mediação ultrapassa áreas disciplinares e profissionais, percebemos que o contexto extraescolar seria uma opção válida e condigna para a investigação, pois acaba por ser a ponte que se estabelece entre a família e a escola, as duas entidades educativas mais influentes por excelência.

Este projeto promove, fundamentalmente, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal de crianças, através do diálogo, da escuta ativa, da empatia e, acima de tudo, do respeito pelo outro. Aproveitando a experiência profissional da estagiária na área do ensino, foi possível perceber, desde logo, que faria sentido e seria benéfico para a investigação a sua inserção num local de ensino-aprendizagem com uma abordagem mais voltada para o lado humano e social, onde existe, simultânea e inevitavelmente, a confrontação e partilha de valores e ideias, e se consolidam os laços de amizade entre as crianças. Motivados pelo olhar de Bonafé-Schmitt (2010, p.52) sobre o facto de a mediação desenvolver “novas solidariedades, favorecer um melhor ambiente escolar, mas também extra-escolar”, e também pelo facto de existir um diminuído número de investigações deste género em centros de estudo, vimos neste contexto potencialidades várias para o frutivo desenvolvimento da mediação neste âmbito. Para além disso, uma outra vertente que sempre consideramos relevante para o desenvolvimento e implementação do projeto na área da mediação, foi o facto de neste contexto de estudo apenas existirem crianças do 1º ciclo de ensino básico. Aparentemente é somente mais um dado relativo ao contexto, mas representa para nós muito mais do que isso, pois colocamos na infância e no ensino básico a esperança de desenvolver seres humanos mais capacitados, mais conscientes e confiantes sobre as suas próprias aptidões pessoais, sociais e académicas.

Foram estas as principais motivações que fizeram com que o projeto fosse pensado para as crianças, para os muitos “eus” que vamos encontrando ao longo da nossa vida e para ajudar as crianças a entenderem que vivemos num mundo plural, com coisas boas e menos boas, mas que as

---

<sup>4</sup> Consultado a 12 de março de 2023: <https://www.publico.pt/2020/02/06/impar/opiniao/escola-hoje-amanha-desafios-1903125>

nossas ações e a forma como olhamos para nós próprios nos pode ajudar a obter melhores resultados na escola, mas também melhores seres humanos.

Foi com muito entusiasmo e orgulho que fomos recebendo os comentários da diretora da instituição, ao dizer que “o projeto é bom, cobre inúmeras necessidades dos dias de hoje” (Diário de Bordo 4, 4 de outubro de 2022), procurando um contacto futuro com a mediação, já depois do término do estágio curricular, conforme escrito no Diário de Bordo 27: “seria até uma aposta para o futuro no centro de estudos, visto que os meninos gostam de realizar as atividades e sentem-se mais motivados para a escola” (Diário de Bordo 27, 3 de janeiro de 2023).

Durante todo o projeto o reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido foi sempre mostrado, o que nos motivou diariamente, nos vários recuos e avanços do processo de investigação. Embora possam ter surgido algumas dificuldades no desenrolar de todo o processo, o estabelecimento de contacto entre as entidades orientadoras, nomeadamente a acompanhante de estágio e a orientadora, foram muito importantes para as conseguirmos ultrapassar.

Trabalhar em educação é ver o mundo com outros olhos, ainda que nos faça diariamente pensar no peso das nossas ações e, simultaneamente, nos lembre das responsabilidades que temos enquanto profissionais da educação. Assumindo uma posição de interajuda constante entre participantes, orientadora, acompanhante e investigador, o projeto *“A descoberta do primeiro “eu” e o desenvolvimento pessoal no 1º ciclo através da mediação”* teve frutos e contribuiu para gerar mais conhecimento na área da mediação.

## **2.2. Área de investigação, problemática e objetivos de intervenção**

Na investigação qualitativa, o ambiente natural onde se insere o investigador é a fonte direta de dados obtidos, sendo de natureza descritiva (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, o investigador baseia-se em teorias e resultados transatos que permitem contextualizar e dirigir novos estudos. Por sua vez, encontrada a instituição para desenvolver o projeto, foi fulcral perceber qual a pertinência do mesmo no contexto extraescolar, fazer um levantamento das necessidades e expectativas do público-alvo e, por fim, construir uma questão de investigação para que fosse possível desenvolver ambos os objetivos de intervenção e investigação.

### **2.2.1. Pertinência do projeto no contexto extraescolar**

No momento em que há interação entre duas pessoas e estas descobrem as diferenças de valores/princípios e incompatibilidades que existem entre si estão, normalmente, criadas as condições para se gerar um conflito. A sua intensidade, duração e gravidade variam em função das estratégias que se seguem para lidar com ele (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018). Quando as crianças entram para a escola abre-se uma grande janela de oportunidades para trabalhar o desenvolvimento pessoal e a adequação das competências sociais de cada uma delas, pois é a partir destes pares que começa a existir um maior número de interações sociais (Costa & Cravo, 2016). À medida que crescem, os seus contextos emocionais e sociais influenciam a predisposição que têm para a aprendizagem.

Estimular as crianças e promover o seu desenvolvimento integral não se circunda somente ao distender das suas competências de leitura e cálculo, sendo fundamental expandir as suas capacidades de interação social, respeito por si e pelo outro (Costa & Cravo, 2016). Todavia, educar é um trabalho contínuo que se vai renovando a cada dia que passa e não apresenta resultados imediatos, nem conhece receitas infalíveis (Martins, 2019). Desde o contexto escolar até ao contexto familiar, tudo faz parte do crescimento educativo das crianças.

Esta investigação-intervenção ocorre num centro de estudos que promove, junto das crianças, momentos de partilha, reflexão pessoal e coletiva, bem como dinamiza atividades que pretendem fomentar os hábitos de partilha saudável e responsável entre todos. Deste modo, o projeto de estágio apresentado tem por base a promoção do autoconhecimento e das práticas de escuta ativa, do diálogo e da abertura para o mundo em geral.

Segundo Ferreira, Castanheira e Simões (2018), quanto mais alargado for o conhecimento que a criança tem sobre si própria, mais atenta estará à diversidade de informação que a rodeia, fazendo com que tenha uma visão mais rica e completa de si mesma, o que permite desenvolver relações mais positivas com o outro. Por sua vez, a escola e os contextos educativos surgem como facilitadores destas práticas e permitem diligenciar oportunidades para aprender, interpretar e transformar a realidade vigente. Desta forma, há elementos que se relacionam entre o projeto e o âmbito do contexto de estágio, fazendo com que a sua pertinência seja válida e necessária.

Um dos princípios da mediação, apontados por Silva (2018), recai sobre a convicção de que os indivíduos têm a capacidade de comunicar de forma equilibrada entre si, independentemente das suas características pessoais e, tal facto, permite que cada pessoa desenvolva um maior conhecimento sobre si mesmo e a consciência de que o outro existe, com todas as suas particularidades. Ainda na

perspetiva da mesma, a mediação apresenta-se como uma cultura de paz e cidadania, que contribui, certamente, para que se criem sociedades mais “sustentáveis, humanistas e críticas” (Silva, 2018, p.27). Tal ordem de ideias permite constatar que o contexto extraescolar se constitui propício para o desenvolvimento da prática da mediação, da promoção das suas estratégias junto do público-alvo e se insere no panorama atual onde mais crianças se encontram e convivem, exercem a sua liberdade de escolhas, iniciam a sua autodescoberta e se deparam com a complexidade que é viver em sociedade.

### ***2.2.2. Diagnóstico de necessidades***

A mediação tem por objetivo desenvolver competências para o estabelecimento da comunicação entre partes e, por isso, deve permitir identificar a realidade das intenções de cada interveniente. (Lascoux, 2009). Deste modo, é necessário entender quais são os princípios, interesses e necessidades (PIN) de cada uma das partes, de modo a agilizar as interações pessoais e a promover o bom funcionamento da comunicação entre todos. Assim, quando existe um projeto de intervenção, é necessário identificar o contexto, caracterizá-lo e entender quais são as necessidades/interesses dos seus intervenientes, correspondendo à fase inicial de toda a intervenção (Santos, 2012). Por outras palavras, para se entender o que está a acontecer no meio envolvente é preciso realizar um levantamento das necessidades dos intervenientes, para que exista um conhecimento o mais completo possível sobre o local em questão e os seus participantes. O principal objetivo do investigador é construir conhecimento sobre determinado contexto e não dar a sua opinião sobre a realidade onde está inserido, já que estuda objetivamente os “estados subjetivos dos seus sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.67). Assim, a investigação qualitativa obriga o investigador a passar um longo período de tempo integrado no contexto de estudo, observando e fazendo a sua descrição detalhada, recolhendo grandes quantidades de dados. Os autores Bogdan e Biklen (1994) assumem que é uma tarefa difícil e que podem existir certos enviesamentos, mas, ainda assim, existem métodos e instrumentos que permitem auxiliar os investigadores na sua caminhada. É o êxito da fase de diagnóstico que permite avançar na investigação-intervenção.

Para o investigador, a preocupação com o processo é maior do que com o produto final (Lüdke & André, 2007), logo, o seu trabalho passa por escolher os instrumentos e técnicas adequadas ao contexto vigente, para entender de que forma determinado problema se manifesta nas atividades, hábitos e vida quotidiana dos intervenientes. Assentando no pressuposto de que o foco do investigador está na significação e importância que cada participante atribui às coisas à sua volta, como explicam Bogdan e Biklen (1994), é fundamental entender de que forma o público-alvo percebe o seu



contexto, como este último influencia as suas necessidades e interesses e, por fim, que significado tem na sua vida. Ao serem considerados os diferentes pontos de vista dos participantes, erguem-se novas perspetivas para um mesmo problema e desenvolve-se um dinamismo interno das situações que, geralmente, é inacessível ao observador externo (Lüdke & André, 2007).

Por todas estas razões, na fase do levantamento de necessidades dos participantes, utilizaram-se os diários de bordo, as notas de campo e o inquérito por questionário como técnicas e instrumentos de diagnóstico. Relativamente às técnicas de recolha de informação, nesta mesma fase, recorreu-se à observação participante, inquérito por entrevista e pesquisa documental. Através dos diários de bordo foi possível fazer a descrição dos acontecimentos diários no contexto de estágio e as notas de campo tornaram-se uma componente indispensável não só nesta fase, mas em todo o processo, pois permitiram relatar o que se viu, ouviu, experienciou e pensou no decurso da recolha de dados, a partir de uma abordagem reflexiva.

Deste modo, visto tratar-se de um contexto extraescolar e de uma amostra com um número não muito elevado, verificou-se que seria pertinente e exequível a realização de um inquérito por questionário que permitiu caracterizar os participantes relativamente ao ano escolar que frequentam, à sua idade e escola onde estão inseridos. Para além disso, colocando sempre o foco no interveniente, foram feitas questões relacionadas com três componentes conceptuais adequadas ao contexto, nomeadamente, procurou-se saber quais as conceções de escola, amizade e aprendizagem para cada uma das crianças do centro de estudos (inquérito disponível no apêndice 1). Por sua vez, este último encontra-se dividido em questões de modalidade aberta, fechada e leque fechado.

No quadro 1 encontra-se a planificação do instrumento de diagnóstico utilizado, onde se encontram discriminadas as dimensões que dele fazem parte, sub-dimensões, objetivo da questão, a questão em si e a sua modalidade.

Dimensões	Sub-dimensões	Objetivo	Questão	Modalidade
Características dos participantes	Dados pessoais	Caracterizar os participantes quando à sua idade, escolaridade e escola que frequentam	- Quantos anos tens? - Em que ano andas? - Qual é a tua escola?	Aberta
	Tempos livres	Saber como é que as crianças ocupam os seus tempos livres	- Tens alguma atividade extracurricular? (natação, música, dança...)	Fechada
Concepções	Concepção sobre a escola	Perceber o que é a escola no entender de cada criança.	- O que é a escola para ti? - Completa a frase: A minha escola é ...	Aberta
		Saber se os participantes sentem que são ajudados pelos docentes	- Os teus professores, ajudam-te?	Leque fechado
	Concepção sobre a aprendizagem	Perceber o que é o conceito de aprender para cada criança.	- Para ti, o que é aprender?	Aberta
			- Sentes que aprendes muito na escola?	Leque fechado
	Concepção sobre a amizade	Perceber o que é o “ser-se amigo” na ótica de cada criança.  Entender se a criança, segundo a sua concepção de amigo, se se sente ajudada/amparada na escola.	- Para ti, o que são “amigos”?	Aberta
- Os teus amigos ajudam-te quando estás na escola? (Quando tens medo de alguma coisa, quando te magoas, quando não sabes a matéria...)			Leque fechado	
Gostos e desejos	Gostos pessoais	Perceber se a criança gosta da escola que frequenta, dos professores que tem e se expressa o desejo de ter mais tempo livre.	-Gostas de andar na escola? -Gostavas de ter mais tempo para brincar? -Gostas dos teus professores?	Leque fechado
			O que mais gostas na tua escola?	Aberta

**Quadro 1 - Planificação do inquérito por questionário**

Na investigação qualitativa, os dados recolhidos são analisados de forma indutiva, nunca com o propósito de afirmar alguma hipótese previamente construída (Bogdan & Biklen, 1994), mas com o intuito de possibilitar a construção de um quadro de dados à medida que se vão obtendo mais informações. No início do processo tudo é mais aberto e incerto e, com o acumular dos dados recolhidos, tudo se vai tornando mais específico (Lüdke & André, 2007).

Como mostra o quadro 1, houve uma série de questões que foi respondida pelos 20 participantes da investigação-intervenção. As respostas obtidas através do inquérito por questionário encontram-se devidamente registadas nas tabelas seguintes.

**Tabela 2 – Idade, escolaridade e escola que frequentam**

(n=20)

Caraterística	f	%
Ano escolar		
1º ano	6	30
2º ano	3	15
3º ano	1	5
4º ano	10	50
Freguesia onde estudam		
FU	17	85
FR 1	2	10
FR 2	1	5
Idade		
6 anos	6	30
7 anos	0	0
8 anos	4	20
9 anos	10	50

Conforme referido anteriormente, a maioria dos participantes frequenta o 4º ano de escolaridade, enquanto o 3º ano corresponde à minoria dos participantes, contando apenas com 1 criança. A freguesia que tem mais expressão percentual na tabela é a freguesia urbana, que acolhe cerca de 85% dos participantes. Por fim, de acordo com o ano de escolaridade mais representado, 50% das crianças encontram-se na faixa etária dos 9 anos, 30% na faixa etária dos 6 anos e, por último, 20% insere-se no grupo da faixa etária dos 8 anos.

**Tabela 3 – O que é a escola para ti?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Um lugar para aprender	7	35
Um sítio para fazer trabalhos	5	25
Um lugar para brincar	1	5
Um sítio divertido / fixe / bom	7	35
Um sítio bonito	1	5
Um sítio especial	1	5

À questão “*O que é a escola para ti?*”, as respostas dividem-se entre o lugar que serve para aprender (35% das respostas), um lugar que serve para fazer trabalhos (25% das respostas) e um lugar bom/divertido (35% das respostas). Cerca de 10% da amostra refere que se trata de um lugar “bonito” e “especial”. Por fim, apenas 1 participante respondeu que a escola é um lugar para brincar.

**Tabela 4 – Gostas da tua escola?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	19	95
Não	0	0
Não sei	0	0
+/-	1	5

Relativamente ao facto de gostarem ou não da escola, a esmagadora maioria (19 participantes) responde afirmativamente à pergunta fechada, havendo apenas 1 participante que considera que gosta “mais ou menos” da escola que frequenta.

**Tabela 5 – Gostas dos teus professores?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	19	95
Não	1	5
Não sei	0	0
+/-	0	0

À semelhança da questão anterior, 95% das crianças dizem gostar dos seus professores, enquanto 5% afirmam que não gosta dos professores da sua escola.

**Tabela 6 – Para ti, o que é aprender?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Aprender coisas novas/ novos conhecimentos	7	35
Saber letras e números	8	40
Saber muito / saber mais do que antes	3	15
Decorar matérias	4	20
Acrescentar mais matérias	1	5
Mais do que fazer, implica saber	1	5
Ficar mais inteligente	1	5
Não sei	1	5

Quando questionados sobre o conceito de “aprender”, diversas foram as respostas dadas pelos inquiridos. A maioria, 40%, responde que aprender é saber letras e números; 35% afirmam que aprender é adquirir novos conhecimentos e “coisas novas”; 20% consideram que aprender é decorar matérias escolares; 15% acreditam que aprender é saber mais do que aquilo que se sabia anteriormente; para 10% dos participantes aprender é acrescentar mais matérias e ficar mais inteligente, e por fim, apenas 5% alegam não saber explicar o que é aprender.

**Tabela 7 – Sentes que aprendes muito na escola?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	18	90
Não	0	0
Não sei	0	0
+/-	2	10

A questão “Sentes que aprendes muito na escola” é de tipologia fechada, uma vez que se relaciona com a pergunta anterior. Depois dos inquiridos terem explicado o que era, no seu entender, o conceito de aprendizagem, 90% das crianças afirmam que aprendem muito na escola e apenas 10% dizem aprender “mais ou menos”. Como é possível verificar-se a partir da informação obtida, a maioria dos participantes entende que a sua conceção de aprendizagem é, de facto, concretizada na escola.

**Tabela 8 – Tens alguma atividade extracurricular (natação, dança, futebol, etc.)?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	13	65
Não	7	35

Relativamente às atividades extracurriculares, entende-se que a maior parte dos participantes desta investigação-intervenção está inserida numa atividade extracurricular (natação, dança, futebol, etc.). Cerca de 13 dos inquiridos, ou seja, 65% das crianças, têm outras atividades para além da escola e do centro de estudos onde se desenvolveu o projeto de estágio, enquanto os restantes 35% (7 crianças) não têm/praticam qualquer tipo de atividades extracurriculares.

**Tabela 9 – Gostavas de ter mais tempo para brincar?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	9	45
Não	7	35
Não sei	3	15
+/-	1	5

Quando questionados sobre o tempo que tinham para brincar, as opiniões dividiram-se pelas quatro possíveis respostas. Assim, 45% das crianças afirmam que gostariam de ter mais tempo para brincar. Por outro lado, 35% consideram que não precisam de mais tempo para isso e 15% dizem não saber se queriam mais tempo livre para brincar. Por último, apenas 5% dos participantes respondeu à questão com a opção “mais ou menos”.

**Tabela 10 – O que mais gostas na tua escola?**

(n=20)

Caraterística	f	%
As aulas	2	10
O sítio para brincar / jogar futebol / recreio	5	25
As amizades / os amigos	4	20
Os meus professores	3	15
Aprender	4	20
O meu horário	1	5

A questão “O que mais gostas na tua escola” levou-os a pensarem sobre os seus gostos e preferências, deste modo, 25% dos inquiridos respondeu que o que mais gostam na sua escola é o recreio/sítio onde brincam, seguido de 20% que dizem que as amizades e/ou os amigos são o que mais gostam na escola que frequentam, 20% alegam que aprender é o que mais gostam na escola, 15% referem os seus professores, 10% as aulas e 5% mencionam o horário letivo como algo que gostam na sua instituição de ensino.

**Tabela 11 – Para ti, o que são amigos?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Pessoas que estão sempre comigo / são família	3	15
Pessoas que nos ajudam	4	20
Pessoas que gostam de nós	3	15
Pessoas que brincam comigo / são divertidas	3	15
Pessoas boas / simpáticas	6	30
Pessoas que nos acolhem	1	5

De acordo com os resultados presentes na tabela 11, 30% das crianças consideram que um amigo é uma “pessoa boa”, enquanto 20% acreditam que um amigo é alguém que ajuda e a minoria, 5%, considera que é uma pessoa que os acolhe. As restantes respostas dividem-se entre pessoas que estão sempre presentes (15%), que gostam deles (15%) ou brincam com eles (15%).

**Tabela 12 – Os teus amigos ajudam-te quando estás na escola?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	14	70
Não	0	0
Não sei	1	5
+/-	5	25

Uma vez mais, a questão “Os teus amigos ajudam-te quando estás na escola” relaciona-se intimamente com a anterior, na tentativa de perceber se as diferentes conceções de amigo vão ao encontro da realidade de cada um dos inquiridos. Assim, a maioria, 70%, afirma que os seus amigos os ajudam quando estão na escola, 25% consideram que a ajuda nem sempre acontece, respondendo com “mais ou menos” e, por fim, apenas 5% julgam não ter qualquer tipo de ajuda dos seus amigos em contexto escolar.

**Tabela 13 – E os teus professores, ajudam-te?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	16	80
Não	0	0
Não sei	0	0
+/-	4	20

Ainda de braços dados com a questão da ajuda que sentem no contexto escolar, a pergunta da tabela 13, de modalidade leque fechado, pretende perceber qual a fonte de ajuda que as crianças sentem que têm na escola. Assim, questionaram-se os inquiridos sobre o facto de os seus professores possivelmente os ajudarem ou não. Desta forma, entende-se que 80% das crianças afirmam que os professores as ajudam enquanto estão no seu local de ensino e 20% afirmam ter ajuda ocasionalmente, escolhendo a opção “mais ou menos”. Percebe-se, então, que os professores os ajudam, mais ou menos ativamente, de acordo com a realidade de cada um.

**Tabela 14 – Gostas de andar na escola?**

(n=20)

Caraterística	f	%
Sim	19	95
Não	0	0
Não sei	0	0
+/-	1	5

De acordo com os dados da tabela 14, há apenas 1 inquirido que responde que gosta “mais ou menos” de andar na escola, o que representa 5% da amostra. Em contraste com essa resposta, os restantes 19 inquiridos respondem afirmativamente a essa questão, o que faz com que a grande maioria, cerca de 95%, tenha respondido que “sim”.

**Tabela 15 – A minha escola é...**

(n=20)

Caraterística	f	%
Grande	2	10
Especial	1	5
Fixe	7	35
Boa	5	25
A melhor	2	10
Divertida	3	15

A última questão do inquérito por questionário é uma pergunta aberta que se debruça sobre as opiniões que todos os inquiridos têm sobre a escola que frequentam. Foi-lhes proposto completarem a frases “*A minha escola é ...*”, como mostra a tabela 15, e a maioria das respostas recaíram sob o adjetivo “fixe”. Alguns consideram a escola “divertida”, “especial”, “boa” e “a melhor” de todas. De



acordo com as respostas obtidas, pode-se afirmar que todas as crianças consideram que as suas escolas são bons lugares onde podem aprender.

No decorrer da fase do diagnóstico de necessidades, através da observação participante e com o apoio das notas de campo, foi possível perceber alguns comportamentos dos participantes que mereceram particular atenção, com o intuito de serem desenvolvidos e melhorados, no âmbito de ir ao encontro dos principais objetivos do projeto.

Logo no início da tarde, depois do almoço – entre as 13h30 e as 14h – entreguei os inquéritos às crianças do 3º e 4º anos. Expliquei o que esperava da atividade, para que servia e como teriam de a desenvolver. Depois desses minutos de explicação os participantes começaram a responder ao questionário. Enquanto estes o realizavam autonomamente, fez-se sentir alguma agitação na sala (talvez pelo entusiasmo causado pela notícia de que teriam de colaborar numa atividade para o projeto de estágio), não obstante, enquanto realizavam a tarefa que foi proposta foi visível algumas dificuldades em responder a perguntas sobre si próprios, alguma falta de autoconfiança (uma vez que perguntavam muitas vezes se havia uma resposta certa ou errada – foi neste momento que voltei a repetir as instruções para a tarefa e voltei a frisar que eles eram livres de responderem da melhor maneira que sabiam, não havendo certos ou errados, apenas as respostas de cada um deles (Notas de Campo, 21 de novembro de 2022).

Como se pode comprovar pelas Notas de Campo, a falta de autoconhecimento e a autoconfiança revelaram ter um impacto muito significativo na realização do diagnóstico de necessidades, pois grande parte dos inquiridos não sabia o que responder às questões do foro pessoal, de acordo com os seus gostos, preferências e sentimentos. Assim, a recolha deste género de informações foi crucial para se mobilizarem meios para pensar e criar atividades focadas nestes e noutros elementos observados ao longo da primeira fase de implementação do projeto de investigação.

A par disto, a observação participante contribuiu para integrar o investigador no ambiente natural dos participantes, conversar com eles, conhecer melhor as suas facetas, capacidades e fragilidades, atentar na forma como se relacionam uns com os outros e entender a significação que é atribuída aos elementos que fazem parte do contexto em estudo. A observação participante tornou-se indispensável para o desenvolvimento da prática dialógica entre investigador-participantes e investigador-diretora, pois foi a partir dessa observação e das conversas informais estabelecidas que se conseguiram identificar diretamente alguns dos interesses e necessidades da instituição, como mostra o Diário de Bordo 5:

em conversa com a diretora da instituição, foi abordada a temática da autoestima e do autoconhecimento, onde ambas concordamos que são essenciais para uma criança alcançar o sucesso escolar e se relacionar melhor com os outros. Foram até dados alguns exemplos específicos de crianças que tinham melhor capacidade de gestão do estudo/organização devido

à forma como se conheciam e como sabiam que tinham de lidar com as suas dificuldades. Na sua generalidade, as crianças sabiam quais as suas fragilidades e pontos fortes, mas só conseguiam tirar essas conclusões com a ajuda dos professores e não propriamente de forma autónoma/consciente. São elementos que vamos trabalhar, a partir das estratégias da mediação, de forma a conseguir ajudar as crianças a sentirem-se melhor com elas próprias e a gerirem melhor as suas emoções (Diário de Bordo 5, 6 de outubro de 2022).

Em suma, a recolha de informação ao longo de todo o processo de investigação, mas principalmente na Fase I do projeto, foi fundamental para perceber a realidade do centro de estudos, as necessidades dos participantes, os objetivos da instituição, a forma como são encaradas as fragilidades das crianças e qual a consciência que têm sobre si próprios – uma vez que a investigação pretende compreender de que forma a mediação contribui para o desenvolvimento pessoal das crianças do 1º ciclo.

### **2.2.3. Problema de investigação e objetivos de intervenção/investigação**

O investigador, uma vez inserido no contexto de investigação e realizado o levantamento de necessidades e potencialidades do público-alvo, necessita construir uma questão de investigação – que é o objeto primordial de todo o processo de investigação-intervenção, pois debruçar-se-á sobre a mesma, pensando e refletindo sobre o foco do seu estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, no quadro 2, apresenta-se a questão de investigação, consubstanciada nos respetivos objetivos de investigação e intervenção.

Questão de investigação	
<i>“Qual o contributo da mediação para o desenvolvimento pessoal e autoconhecimento das crianças num contexto extraescolar?”</i>	
<p style="text-align: center;"><u>Objetivos de investigação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender como é que a mediação (através das suas estratégias) pode auxiliar as crianças do 1º ciclo a descobrirem-se e a desenvolverem aptidões singulares que não são lecionadas na escola;</li> <li>- Perceber qual é a importância da mediação nos contextos extraescolares.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Objetivos de intervenção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar as crianças na esfera pessoal, emocional e social;</li> <li>- Fomentar a capacidade de gerir as próprias emoções;</li> <li>- Promover o diálogo entre pares;</li> <li>- Promover o autoconhecimento e autoestima das crianças do 1º ciclo.</li> </ul>

#### **Quadro 2 - Questão de investigação, objetivos de investigação e objetivos de intervenção**

Aspirou-se, através deste projeto, apelar ao aprimoramento de outras habilidades pessoais, bem como fomentar a autoconfiança e compreender as diferentes realidades e meio envolvente. Houve

também a necessidades de ajudar o público-alvo a (trans)formar os seus modos de atuar perante conflitos e possíveis situações mais desconfortáveis que possam acontecer, quer seja na escola, quer seja em casa (ou noutros contextos que poderão fazer parte do seu quotidiano). Desta forma, a gestão das emoções foi um dos objetivos mais trabalhados e desenvolvidos ao longo do projeto, visto que a “educação de filhos (...) deveria estar repleta de técnicas de gestão da emoção, para os enriquecer tanto de habilidades cognitivas como não cognitivas” (Cury, 2018, p.36).

Confluindo neste envolvimento, autores como Oliveira, Pereira e Santiago (2004) afirmam que a investigação-intervenção se pauta por desenvolver ações de conhecimento-intervenção, com o objetivo de tentar provocar mudanças nos diversos grupos da sociedade e da comunidade. Ainda Latorre (2003) complementa esta ideia através da perceção de que um projeto de investigação se inicia a partir da procura de um problema de partida ou hipótese de trabalho. Desta forma, os objetivos de investigação e intervenção estão diretamente relacionados com a formulação da questão de investigação, sendo que visam responder de maneira adequada e apropriada à problemática de partida que orienta todo o estudo. Não raras vezes, o que se pretende investigar num projeto de investigação-ação está mais assente em certas preocupações do investigador e comunidade a ser investigada do que num problema propriamente dito (Latorre, 2003). Quer isto dizer que a investigação não acontece somente por haver um qualquer entrave ao normal funcionamento das instituições, mas sim porque há potencialidades que podem ser desenvolvidas e melhoradas nos diferentes contextos.

### Capítulo III – Enquadramento teórico

*“A mudança começa em nós. Não podemos esperar que as crianças mudem o seu comportamento se não mudarmos primeiro o nosso.”*  
*(Martins, 2019, p.21)*

Em Portugal, a mediação em educação foi crescendo exponencialmente desde a década de 2000, apresentando cada vez mais expressividade a partir do momento em que se distribuíram mediadores socioeducativos por diversas escolas portuguesas (Cunha & Monteiro, 2018).

Na realidade nacional, a presença da mediação nas escolas surge como uma necessidade de procurar novas e diferentes respostas para os conflitos em contexto escolar e para a sua prevenção, já que existe uma débil aposta em profissionais de educação na área relacional (Cunha & Monteiro, 2018). Ainda os mesmos autores (2018) referem que esta prática apela ao envolvimento de todos os atores da comunidade educativa, sendo uma ajuda para a construção de uma cultura de diálogo e consenso e que deve assim ser partilhada e conhecida por todos.

Atualmente, há cada vez mais desafios relativamente à educação nos diferentes contextos e formas que pode assumir e, desta forma, enfrentar obstáculos ou conflitos tem tudo a ver com a postura e atitude com que se encaram os mesmos. Quer isto dizer que deve lutar-se pelas soluções que melhor servem todos os intervenientes, bem como manter presente que estas implicações não se dão apenas a nível cognitivo, mas também a nível socioafetivo e axiológico (Torremorell, 2008). Por conseguinte, o presente projeto debruça-se sobre a área da mediação socioeducativa em contexto educacional, utilizando as estratégias da mediação para capacitação pessoal e desenvolvimento emocional de cada interveniente.

O presente capítulo encontra-se dividido em dois grandes temas: a mediação e o contexto educativo. O primeiro tema pretende explorar a mediação socioeducativa, o contexto extraescolar e as estratégias da mediação, particularmente a escuta ativa, o pensamento criativo, a comunicação positiva, a autoestima, o autoconhecimento e a empatia.

O segundo tema tem em vista desenvolver a temática da educação no contexto extraescolar, mostrar a pertinência do autoconhecimento para a gestão de conflitos no 1º ciclo, elucidar para a importância das emoções no contexto educativo e para a presença da família na vida escolar das crianças. Consequentemente, este capítulo vê-se imperativo para a compreensão do projeto levado a cabo nesta investigação-intervenção.

### **3.1. A mediação**

Desde o seu início, a ação da mediação sempre apresentou uma dimensão tripla que assenta, primeiramente, no comprometimento voluntário e livre de cada participante no decorrer de todo o processo; em segundo lugar, numa prática que não se encontra sujeita a preconceções; e, por último, o seu objetivo principal é levar as diferentes comunidades a viverem e conviverem em paz e harmoniosamente.

Aprender a transformar os conflitos em oportunidades e a aproximar extremos a partir de uma linguagem de diálogo e consenso são também mudanças que a mediação pretende promover. Esta prática não conhece vencedores nem vencidos, pois ambas as partes saem a ganhar (Torremorell, 2008).

Por tudo isto, segundo Torremorell (2008), a mediação é uma prática polifacetada, variada e pluralista que mobiliza meios para que os problemas do dia a dia sejam encarados de forma criativa e com respeito pelos valores humanos.

A escola, por excelência, caracteriza-se pela confluência de uma múltipla diversidade de interesses, crenças, atitudes e pontos de vista, o que coloca todos os agentes educativos perante a necessidade de desenvolver técnicas inovadoras para encarar estes novos desafios e cultivar a harmonia nos diversos contextos educacionais, sabendo que existe uma realidade educativa cada vez mais complexa (Cunha & Monteiro, 2018). Assim, promover a mediação nos diferentes contextos educativos abre portas para a existência de uma aprendizagem que passa pela comunicação aberta e participativa de todos os agentes escolares e constitui uma oportunidade para fomentar a presença do respeito entre pares e para uma “convivência salutar” entre todos (Cunha & Monteiro, 2018, p.97).

#### ***3.1.1. A mediação socioeducativa e o contexto extraescolar***

Delors (1996) entende que a educação deve ser uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, em ambos os planos cognitivo e prático, ou seja, vivemos em constante aprendizagem e a educação é algo que se prolonga por toda a nossa vida (e em todas as esferas da mesma).

Se atentarmos nas vantagens da mediação, entendemos que estão voltadas para a capacitação pessoal de cada ser humano e para as competências relacionais no âmbito da socialização, sendo de natureza socioeducativa (Ribeiro, 2015). Desta forma, a mediação alberga em si uma orientação essencialmente transformadora dos indivíduos e das relações que estabelecem entre si, fomentando as

práticas da gestão positiva de conflitos, do empoderamento, do autoconhecimento, da (des)construção de concepções e do respeito pelo outro.

Vivemos, atualmente, em sociedades pluralistas, e a escola é o local onde melhor se pode observar toda essa junção de culturas, princípios e valores. Assim, a probabilidade de existirem entraves à socialização é acrescida, logo, a mediação socioeducativa concebe os mecanismos necessários para que, no âmbito da socialização, se assegurem os direitos básicos humanos e uma visão da diferença como um fator positivo e não diminuidor. Segundo Canário (2008), os seres humanos falam, refletem e operam de acordo com pressupostos díspares, deste feito, são os mediadores socioeducativos que assumem um papel crucial no que concerne à desconstrução desses mesmos pressupostos, gerando, assim, pontes de comunicação entre partes e incitando o diálogo, a partilha de experiências/sentimentos e a escuta ativa entre todos os envolvidos.

A escola é, desde os primórdios dos tempos, um espaço privilegiado para a educação e todos os saberes a ela subjacentes, pois compreende uma série de aprendizagens que não poderiam ser adquiridas única e exclusivamente de forma empírica ao longo da vida de cada cidadão. Comumente, sabe-se que a escola é uma comunidade que agrega crianças, professores, auxiliares, educadores, psicólogos e até mediadores. De acordo com Luison e Velastro (2004), a mediação socioeducativa pode ocorrer em contextos educativos, escolares e de educação formal e informal. Assim sendo, o centro de estudos insere-se na categoria de contexto educativo extraescolar. Primeiramente, porque é uma instituição de ensino e, depois, porque aponta ser um espaço educativo e promotor de ações que desenvolvem as crianças e jovens na sua vida pessoal e social.

Na sua génese, um contexto extraescolar refere-se a tudo o que é feito fora da escola, mas que está diretamente relacionado com a educação. São também contextos que não contemplam especificamente os programas escolares definidos, mas que servem de apoio às aprendizagens da escola, onde, muitas vezes, existem professores e educadores especializados que ajudam as crianças e jovens nesse sentido. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, estes contextos integram-se numa perspetiva de educação permanente e visam a globalidade e continuidade da ação educativa, bem como devem favorecer atitudes de solidariedade social e assegurar a ocupação criativa dos tempos livres das crianças e jovens adultos.

No mundo atual, que se centra cada vez mais nos resultados e na produtividade, parece haver um esquecimento para a consciencialização e melhoramento das componentes básicas do desenvolvimento humano, bem como das competências sociais e emocionais. Estas últimas dividem-se em duas grandes áreas, a capacidade de se respeitar a si próprio e de se impor perante os outros, e a

capacidade de construir relacionamentos positivos e estáveis (Costa & Cravo, 2016). A forma como estas capacidades se desenvolvem passam pelos contextos sociais, culturais e pessoais, de modo que a mediação socioeducativa pode ser um promotor das mesmas, sendo que oferece aos indivíduos a capacidade de enfrentar conflitos de forma criativa, tomar decisões tendo em vista a percepção, necessidades e interesses do outro e cultivar as relações interpessoais, sem nunca esquecer os valores humanos (Torremorell, 2008).

### ***3.1.2. As estratégias da mediação***

A mediação é capaz de fazer crescer os seres humanos intelectual e emocionalmente, pois coloca a tónica nas histórias e versões de cada indivíduo, não alterando o seu sentido, nem tampouco dando toda a razão a uma das partes (Torremorell, 2008). Assim, quando o processo de mediação consegue melhorar as relações humanas este torna-se educativo.

Durante um conflito, independentemente da sua índole, os intervenientes não calam as suas emoções, os seus afetos, nem os seus sofrimentos (Lascoux, 2009) e, por isso, é necessário desenvolver estratégias que ajudem todos os envolvidos a refletirem e repensarem as soluções que melhor lhes servem, bem como a lidar com o lado emocional de cada ser humano. É através desta prática que vínculos fortes se podem reestabelecer sempre que forem quebrados, unificando-se ainda mais através da comunicação positiva e de qualidade (Lascoux, 2009).

Deste modo, é o mediador que tenta cultivar e promover nos mediados a gestão dos seus comportamentos (emocional, socioafetivo, verbal) e tenta, de igual forma, favorecer a troca de ideias entre todos, mantendo uma postura cordial, interessada em cada uma das partes, assertiva e de promoção da comunicação (Lascoux, 2009). Assim, o mediador utiliza estratégias que visam fomentar práticas de escuta ativa, pensamento criativo, comunicação positiva, autoestima, autoconhecimento e empatia.

A partir do desenvolvimento destas competências pode dar-se, então, o desenvolvimento pessoal e crescimento frutivo de cada interveniente.

#### ***3.1.2.1 – Escuta ativa e pensamento criativo***

Primeiramente, a escuta ativa, no campo da mediação, pretende compreender melhor o ponto de vista do outro e os sentimentos que está a experienciar naquele momento, levando ao pensamento criativo sobre a outra parte, numa tentativa de conceção da realidade do outro, sem pôr em causa a

sua própria realidade e experiência. A partir da escuta ativa fomenta-se a capacidade de reflexão e reinterpretação de acontecimentos/ações (Torremorell, 2008). Por outras palavras, Cunha e Monteiro (2018) apontam a escuta ativa como algo que dá importância, não só ao que é dito por palavras, mas também àquilo que é possível perceber através da comunicação corporal. É através da tomada de conhecimento dos diferentes pontos de vista existentes sobre um mesmo tópico que se constitui uma etapa educativa para cada um dos participantes (Cunha & Monteiro, 2018). A escuta ativa não implica concordar com o que o outro diz e sente, mas compreender a sua visão e, quando conseguida, é uma estratégia que abre portas à afirmação pessoal de cada indivíduo (Lascoux, 2009).

Por sua vez, o pensamento criativo predispõe-se a abrir o conflito e desenhar diferentes hipóteses de ação, estimulando ambas as partes a enveredar pelo caminho da cooperação e do consenso, onde deve existir respeito mútuo e corresponsabilização pelos atos realizados (Torremorell, 2008). Ainda na conceção da mesma autora (2008), o pensamento criativo é, uma vez mais, promovido pela ação do mediador que deve propor atividades que fomentem a liberdade de pensamento dos participantes, de modo que estes se vejam como interlocutores dignos e válidos, através do contributo com o melhor de si mesmos durante todo o processo.

### ***3.1.2.2 – Comunicação positiva e autoestima***

Relativamente à comunicação positiva, esta é uma das estratégias que a mediação utiliza para que o diálogo entre partes seja estabelecido da melhor maneira possível. Através do mediador é possível facilitar o contacto entre partes sem julgamentos ou preconceitos (Lascoux, 2009). Assim, é importante não interromper a outra parte enquanto está a expor o seu ponto de vista, não atacar o que o outro verbalizou e tentar produzir alternativas válidas para todos os envolvidos (Cunha & Monteiro, 2018). Uma boa comunicação, como fundamenta Lascoux (2009), deve assentar em três critérios essenciais: a causa, o efeito e o sentimento, pois desta forma os mediados conseguem tomar consciência sobre o problema em questão, as consequências que advêm do mesmo e como isso os fez sentir. Ademais, a existência de uma reformulação das palavras ditas pelos participantes, o facto de se incitar o diálogo junto destes últimos e de se utilizarem perguntas abertas, são um convite à comunicação positiva e à abertura para a criação de um clima de confiança entre todos (Lascoux, 2009).

Em contexto educativo, a comunicação é a competência pedagógica mais utilizada em sala de aula e quanto mais se utilizar uma linguagem positiva, maior será a capacitação das crianças para resolverem autonomamente os conflitos que possam surgir (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).



Quando há um maior cuidado na escolha das palavras no instante em que a criança reclama ou elogia algo, há uma crescente tendência para a melhoria do ambiente em contexto de sala de aula e das relações que se estabelecem entre todos, para além de que se cria um ambiente mais propício para a aprendizagem na sua génese (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).

Por outro lado, para que as estratégias da mediação (como a escuta ativa, o pensamento criativo e a comunicação positiva) sejam capazes de levar os indivíduos até à sua autodescoberta, há um elemento-chave que tem de ser trabalhado em cada uma das pessoas, sendo este último uma referência à autoestima. De acordo com o médico psicoterapeuta Cury (2019), o elogio estimula as emoções e abre caminho para que as pessoas tenham uma autoestima sólida, em oposição às críticas agressivas que apenas ferem as emoções dos indivíduos, fazendo com que percam a sua autodeterminação e a autorrealização. Em função disso, é necessária a existência de autoestima para que o indivíduo se sinta valorizado no meio envolvente e acolhido nos diferentes contextos sociais, pessoais e educacionais.

É, então, importante definir e enquadrar a autoestima no contexto infantil, que segundo Costa e Cravo (2018), é a avaliação que cada criança faz de si própria, a nível das suas características físicas, psicológicas e cognitivas, bem como a avaliação que faz da perceção que tem de si própria a nível relacional, isto é, a aceitação que tem por parte dos pares e as competências que possuiu para enfrentar desafios diários. No contexto educativo, há cada vez mais a perpetuação de baixos níveis de autoestima e de autoimagem, uma vez que as crianças são influenciadas pelo meio envolvente, pelas opiniões que ouvem dos seus colegas, pais e educadores, pois não têm ainda maturidade emocional para lidarem com os desafios subjacentes à entrada no mundo escolar. Consequentemente, Costa e Cravo (2018), salientam a importância do fomento da autoestima na construção de saberes cognitivos e emocionais, para que as crianças consigam enfrentar obstáculos e situações mais desconfortáveis com maior sentido de responsabilidade e sentindo que a sua presença é notória e pode marcar a diferença.

### ***3.1.2.3 – Autoconhecimento e empatia***

Em função de todas os conceitos elencados anteriormente, há um outro conceito-chave que está intimamente conectado com a autoestima, sendo ele o autoconhecimento. À medida que as crianças vão crescendo e se vão desenvolvendo, existem muitas variáveis que influenciam a forma como cada uma delas se vê, o que faz com que o autoconhecimento se revele uma tarefa muito difícil e complexa, visto que definir-se a si próprias, aos seus gostos e preferências se torna um desafio constante e

diário (Costa & Cravo, 2018). Ao longo do tempo, as crianças começam a ter a percepção das suas competências cognitivas, sociais e emocionais, levando-as a consciencializarem-se sobre quem são, quais as suas limitações e os caminhos que querem seguir quando fazem algum tipo de escolha. Na perspetiva de Espírito Santo (2010), o autoconhecimento é a consciência que a pessoa tem de si própria e, por sua vez, essa tomada de consciência conduz o indivíduo a participar em atividades (ou a juntar-se a pessoas) que vão ao encontro das suas necessidades e daquilo em que acredita. Assim, o autoconhecimento também se desenvolve a partir de erros ou falhas, pois a consciência humana precisa de passar pelas fases já vividas para chegar até ao momento presente, fomentando o autoconhecimento e adquirindo novas aprendizagens em todas as esferas da sua vida (Espírito Santo, 2010). Desta forma, a mediação compreende, na sua execução e desenvolvimento o autoconhecimento, visto que a prática da mesma leva o indivíduo a otimizar uma consciência mais aprofundada dos seus desejos e sentimentos (Cunha & Monteiro, 2018).

Por fim, todas estas estratégias se articulam profundamente com a capacidade que cada ser humano tem de se colocar no lugar do outro e de incluir o conjunto das suas emoções como parte integrante da tomada de decisões nas diferentes situações diárias (Torremorell, 2008), isto significa, ser-se empático. A empatia pressupõe dois elementos essenciais: em primeiro lugar, pressupõe a componente afetiva (sentir o que o outro sente) e, em segundo lugar, pressupõe a componente cognitiva (compreender a experiência do outro), tal como referido por Cunha e Monteiro (2018). Além do mais, a empatia envolve muito mais do que apenas ouvir o que é dito, a empatia envolve olhar para a pessoa que fala e comunicar corporal e gestualmente, pois o seu grande objetivo é fazer com que cada indivíduo envolvido se consiga colocar na posição do outro e tente perceber uma outra maneira de sentir, pensar e agir no mesmo contexto que ambos experienciaram (Cunha & Monteiro, 2018). Segundo Reis (2020), a verdadeira empatia é aquela que acontece quando um indivíduo se consegue conectar com o outro, apesar de toda e qualquer discordância que possa existir sobre um determinado assunto.

É por meio da empatia que se consegue discernir o que está por detrás de certos comportamentos, atitudes e ações dos indivíduos, na sua generalidade. Assim, é muito importante que na mediação as pessoas sintam que as suas emoções são ouvidas e que lhes atribuem um verdadeiro sentido de relevância e reconhecimento, para facilitar a compreensão dos sentimentos de cada um dos envolvidos (Reis, 2020). A empatia é a chave para que a reflexão interior aconteça e daí nasçam novas visões e perspetivas sobre os contextos vigentes.

## **3.2. A educação no contexto extraescolar**

O contexto de estágio contemplado na base de todo este projeto cataloga-se por ser um contexto extraescolar que se propõe promover, não só a continuidade da vida escolar (e tudo o que esta subentende), como também aprimorar as capacidades de cada criança, augurando uma vida pessoal e social mais positiva e munida de saberes que abram portas para o respeito, empatia e socialização de qualidade. Segundo Montessori (2022), urge a necessidade da reconstrução do mundo e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que deve deixar de ser entendida como uma simples transmissão de conhecimentos e deve passar a ser percebida como o caminho que dá liberdade a todas as potencialidades humanas. Para além disso, a educação deve ser tida como um processo natural, espontâneo e proveniente do acumular de uma série de experiências sobre o meio onde as crianças estão inseridas (Montessori, 2022).

Assim, são os contextos extraescolares que fomentam grande parte das relações que se começam a estabelecer e que podem perdurar na vida, por isso, é fundamental que as crianças sejam capazes de se conhecerem a si mesmas e simultaneamente criem empatia com os outros, a partir do conhecimento que têm de si próprias (Costa & Cravo, 2016).

### ***3.2.1. A pertinência do autoconhecimento para a gestão do conflito no 1º ciclo***

O autoconhecimento dá a oportunidade de abrir a mente para o conhecimento, através do questionamento da realidade, das emoções, da reformulação de perceções e tomada de consciência para novas possibilidades. Similarmente, advém de características como a sinceridade e honestidade, pois tendo noção do que se é e como se reage às mais diversas situações, torna-se mais fácil perceber o que se poderia fazer melhor e de maneira diferente (Costa & Cravo, 2016).

A identidade de cada ser humano é construída e desenvolvida ao longo de toda a vida, no entanto, há uma maior absorção de valores, hábitos e interesses durante a idade escolar, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. Com a entrada para o 1º ciclo, paulatinamente, todas as crianças começam a identificar os seus gostos e preferências de acordo com as suas visões, sentimentos e desejos, os seus valores tornam-se mais nítidos e, a partir daí, fazem as suas próprias escolhas. Simultaneamente, inauguram o reconhecimento das suas várias fragilidades, em que circunstâncias se fazem sentir e de que maneira conseguem combatê-las (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018). Há, assim, uma tomada de consciência sobre as suas características pessoais que se vai aprimorando com o passar dos anos e com as experiências vividas ao longo de todo esse tempo.

Deste modo, há uma inter-relação eminente entre conflitos e autoconhecimento, uma vez que este último contribui para a sua prevenção e para a gestão dos mesmos (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).

Sempre que há interação entre, pelo menos, duas pessoas com valores dispares e incompatíveis, há a possibilidade de se gerar um conflito. Todavia, os níveis de incompatibilidades podem ser diminuídos através do conhecimento que cada interveniente tem sobre si próprio e sobre o outro. Assim, o autoconhecimento é uma ferramenta fundamental para combater e gerir conflitos, sejam eles de maior ou menor dimensão, uma vez que o indivíduo é capaz de focalizar a sua atenção no seu comportamento, tendo a oportunidade de o reajustar ao contexto envolvente. Esta harmonia criada à sua volta e à volta do outro é um passo importantíssimo para o restabelecimento de relações pessoais, para a reconciliação entre pares e para a criação de um ambiente mais seguro (Costa & Cravo, 2016). O fomento do autoconhecimento é algo que se pode pôr em prática dentro e fora da sala de aula sendo, por isso, um instrumento basilar para a prevenção dos conflitos em contexto educacional. (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).

Quanto mais seguro, consciente e alargado for o conhecimento de uma criança em relação às suas competências, menos provável será que se gere um conflito, pois essa diversidade de informação fará com que seja mais receptiva à informação vinda do exterior, à diferença e terá uma visão mais rica e completa sobre si própria (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).

### ***3.2.2. A importância das emoções no contexto educativo***

A entrada para o mundo escolar é um desafio para todos: crianças, pais, encarregados de educação, professores e auxiliares educativos. Saber gerir as emoções é uma das partes que marca a diferença na pacificação dos instintos de cada indivíduo e permite abrandar qualquer tipo de violência. Sem esta gestão efetiva das emoções, as aptidões para resolver problemas ou conflitos em diferentes contextos, especialmente em contexto educativo, ficam asfixiadas. Assim, é esta gestão que leva cada ser humano a reinventar-se e ser mais proativo na sua vida em geral, nunca esquecendo que a gestão da emoção promove o desenvolvimento das capacidades socioprofissionais e não-cognitivas (Cury, 2018).

As competências emocionais estão diretamente relacionadas com a forma como cada criança compreende, interpreta e gere as várias emoções que vão surgindo nas variadas situações em que se encontra, adaptando cada uma delas ao contexto que a circunscreve, de modo a dar-lhe significado e uma resolução (Costa & Cravo, 2016). Assim, a necessidade de desenvolver este tipo de competências

prende-se com a necessidade de gerir o mundo, ler e controlar as emoções, adequá-las às diversas situações e permite que os obstáculos da vida em geral, as frustrações e desilusões sejam ultrapassados de uma forma mais positiva e proativa. Todas as emoções têm uma função específica no desenvolvimento de cada ser humano e é durante toda a infância, e até à adolescência, que as crianças/jovens estimulam as competências emocionais e sociais, quer seja individualmente, quer seja nas relações que estabelecem com os outros (Costa & Cravo, 2016).

Sabendo que o estado emocional tolda o julgamento do ser humano, é natural que as emoções mais negativas como a frustração, a raiva e a tristeza apareçam associadas a possíveis situações de conflito, pois, através delas, mais facilmente se atribuem culpas ou responsabilidades a uma das partes sem essa ter sido ouvida (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018). Contudo, a expressão das emoções, sejam elas positivas ou negativas, permite estabelecer relações sociais mais harmoniosas, uma vez que pode facilitar a reconciliação entre pares. Quando há a inibição das emoções negativas, sobretudo em contexto educativo, há um aumento do desconforto sentido pelos indivíduos nas diferentes situações vividas (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018). Inevitavelmente, as emoções ultrapassam ciclos diários, organizam-se, desorganizam-se e reorganizam-se num processo contínuo, logo, as emoções são mais saudáveis quanto mais estáveis forem. Só a partir da capacidade de compreender o outro e as suas limitações é que será mais fácil construir a tolerância (Cury, 2019).

Por sua vez, as relações sociais positivas são uma das fontes de felicidade dos seres humanos, pois criam uma espiral positiva ao seu redor, aumentam o pensamento flexível e criativo. Deste modo, a existência de emoções positivas num contexto educativo permite diminuir a possibilidade de conflito e aumentar a possibilidade de crescimento e da aprendizagem (Ferreira, Castanheira & Simões, 2018).

As sociedades modernas são altamente mutantes e exigentes e a educação é uma das áreas que mais tem sofrido devido a todas essas mudanças rápidas e repentinas. Os conflitos em sala de aula têm prejudicado a qualidade de vida das crianças e docentes e, por isso, é cada vez mais importante que as técnicas pedagógicas visem não só o rendimento intelectual, como também a promoção da educação emocional. O desenvolvimento de uma educação participativa, onde as crianças são estimuladas a participar e falar muito mais do que apenas ouvir a transmissão de conhecimento, é um dos grandes passos para se promover a gestão das emoções, a criatividade e a liberdade em contexto educativo. Um criança exemplar não deverá tão somente obter resultados excepcionais em exames, mas de igual modo aprender a pensar, educar a sua emoção para respeitar os seus pares, refletir sobre ideias, gerar as suas opiniões e ser solidário para com os outros (Cury, 2019).

### **3.2.3. A presença da família na vida escolar**

Ao longo dos tempos, a concepção de família tem-se vindo a alterar, sinónimo de uma sociedade em constante evolução e transformação. Contudo, como consequência destes ventos da mudança social, a família tem delegado cada vez mais a tarefa de educar na instituição escola (García-Arista, 2014). Desde sempre que a escola e a família são as duas instituições educadoras e socializadoras por excelência, pois ambas apresentam tarefas comuns na educação e formação pessoal de cada indivíduo. São também estes contextos educativos que estão mais suscetíveis às mudanças sociais e estão expostos a todas as exigências da sociedade atual (García-Arista, 2014).

As mudanças de paradigma sociais e educacionais, como o surgimento da obrigatoriedade da educação escolar e a preocupação emergente da sua extensão efetiva a todas as crianças e jovens em idade escolar, levou a que a necessidade para aproximar famílias e escolas fosse algo eminente (Patacho, 2021). Segundo Montadon (2001), a aproximação entre os sistemas de ensino e a família deve-se também à evolução das perspetivas de ensino, que consideram importante a conjugação entre as diferentes áreas do saber e outras experiências quotidianas para a construção de novas aprendizagens. Ainda Patacho (2021) afirma que ao longo dos tempos tem vindo a ser construído um novo olhar sobre a infância, as suas especificidades e o seu desenvolvimento, a par com a mudança que deu lugar a novas concepções de família. Assiste-se, assim, a uma multiplicação de formas de vida familiar, novas exigências do mundo de trabalho e o aparecimento de uma diversidade de necessidades de cuidados para a infância e jovens em geral.

O contexto escolar visa também a partilha de diferentes experiências entre pares, podendo ser uma ajuda para eventuais partilhas de foro pessoal e/ou familiar. As crianças que passam por situações novas nas suas vidas (divórcios, nascimento de irmãos, mudança de casa ou escola) tendem, muitas vezes, a necessitar de ajuda para aceitar estas novas condições da sua vida. A escola pode perfeitamente ser o espaço físico para estes desabafos e, mesmo em contexto de sala de aula, haver espaço para se abordarem situações destas, que poderão ser normalizadas a partir do diálogo (Costa & Cravo, 2016). Cria-se, assim, um vínculo muito importante entre a família e a escola.

Por outro lado, é igualmente importante que pais e educadores dialoguem entre si para construírem, juntos, estratégias que visem guiar o comportamento dos seus filhos, através de momentos de regulação afetiva, reforço positivo e de consistência de aprendizagens. Torna-se essencial manter as mesmas estratégias para que as crianças se sintam seguras e saibam dar continuidade aos ensinamentos que levam da escola para casa e vice-versa (Costa & Cravo, 2016).

Sendo a família o primeiro grupo social cujos membros comungam do mesmo ambiente, os pais/encarregados de educação tornam-se espelhos para os seus filhos, passando a ter uma influência direta na educação das crianças (Souza, Depresbiteris & Machado, 2003).

As parcerias escola-família-sociedade estão cada vez mais inseridas nas agendas educativas, uma vez que a partir desta tríade se pode verificar a melhoria dos resultados académicos (Patacho, 2021) e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal de cada criança. Se houver uma verdadeira ligação entre família e escola, poderá haver conhecimento suficiente sobre os mais diversos assuntos relacionados com a educação escolar e sobre as diferentes realidades familiares, expectativas, interesses e necessidades de cada criança (Patacho, 2021).

Segundo Costa e Cravo (2016) se a família demonstrar curiosidade em relação àquilo que acontece no ambiente escolar, estará a contribuir para reforçar a importância sobre o está a ser aprendido e estará, de igual modo, a colaborar para o sucesso das aprendizagens das crianças. É a família o núcleo central de transmissão de valores, regras e educação às crianças. Entende-se que a tarefa de educar ultrapassa os limites da formação meramente profissional e tende a estender-se, cada vez mais, a uma visão global da existência humana, com os seus defeitos e qualidades. A escola e a família, ambas, inserem-se nas instituições mais importantes e marcantes do processo de formação pessoal e académico das crianças (Santos & Pereira, 2008).

## Capítulo IV – Enquadramento metodológico

*“Os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”*

*(Bogdan & Biklen, 1994, p.49)*

A investigação qualitativa debruça-se sobre vários contextos e distancia-se da investigação quantitativa a partir do momento em que o processo é mais importante do que os simples resultados ou produtos que se obtêm através da mesma. À luz do que afirmam os dois investigadores Bogdan e Biklen (1994), a ênfase qualitativa colocada nos processos da investigação-ação tem sido extremamente útil para o campo educacional, uma vez que as técnicas qualitativas clarificaram o modo como as expectativas dos intervenientes se traduzem nas atividades desenvolvidas ao longo da investigação. Por sua vez, as teorias na investigação qualitativa desenham-se de baixo para cima, já que os investigadores tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva, ou seja, as informações obtidas ao longo do processo formam peças individuais que depois se inter-relacionam umas com as outras (Bogdan & Biklen, 1994). Para além disso, há um grande foco no modo como os diferentes participantes dão sentido às suas vidas e significação àquilo que os rodeia.

Desta forma, a construção de uma pesquisa segue uma série de procedimentos metodológicos, obedecendo aos critérios de procedimento científico onde se enquadram, nomeadamente “de generalização, de centração no objeto de estudo, de obtenção e tratamento de dados e quadros de referência” (Pardal & Lopes, 2001, p.18).

### **4.1. Apresentação e fundamentação da metodologia**

A investigação-ação pauta-se pelo seu carácter cíclico, pois uma vez encontrado o foco e objetivos de investigação-intervenção para uma dada instituição, o processo transforma-se numa “espiral autorreflexiva” (Latorre, 2003, p.39), isto é, a cada eixo de ação volta a observar-se, analisar-se e refletir-se a investigação, com o intuito de melhorar o plano e a ação desenvolvida. Assim, este capítulo pretende dar a conhecer os métodos e técnicas que guiaram a investigação, bem como apresentar o plano de recolha, tratamento e análise dos dados, as fases de intervenção da investigação-intervenção e, por último, revelar os recursos mobilizados ao longo da mesma.



#### **4.1.1. Métodos e técnicas de investigação/intervenção**

Um dos propósitos das ciências sociais é o de conhecer a realidade social envolvente, por isso, os métodos e técnicas de investigação ligam-se indissociavelmente a esse mesmo propósito. São estes que enquadram teoricamente o plano de investigação, assim como os procedimentos técnicos de recolha de dados.

A investigação social, quer no seu sentido mais amplo de processo de produção de contributos que façam progredir os quadros conceptuais das ciências sociais e seus modelos de análise, quer com um significado mais restrito de análise, estudo ou exame de uma situação ou fenómeno particular, é aperfeiçoada e, portanto, suscetível de interpretações ou conclusões credíveis, quando sustentada por um método de trabalho – selecionado e (re)inventado, em função dos objetivos de investigação (Pardal & Lopes, 2001, p.8).

Assim, a investigação social necessita dos métodos e técnicas de investigação para que acompanhem todo o processo, uma vez que estes, quando bem selecionados, tornam possível a elucidação dos problemas que existem em determinado contexto e permitem contornar mais facilmente os obstáculos que, frequentemente, aparecem no caminho do conhecimento.

Segundo Pardal e Lopes (2001), um método apresenta uma série de características fundamentais, mas regula-se pelo seu conteúdo preciso e empírico, consistindo num corpo orientador do trabalho do investigador. O método é um:

instrumento estilizado direcionado, em última instância, à produção de conhecimento sobre o real (...) consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados. (...) obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de investigação (Pardal & Lopes, 2001, p.12).

Desta forma, o método é subjacente a uma investigação particular, adequando-se aos diferentes objetos de estudo, a fim de a direcionar para os seus objetivos e possibilitando a construção de novos conhecimentos acerca desse mesmo objeto. Por tudo isto, na presente investigação-intervenção, considerou-se o método qualitativo, pois privilegiou-se, na análise, casos singulares que não implicaram a quantificação e utilização de medidas específicas. Esta metodologia é conhecida também por metodologia naturalista, interpretativa, descritiva, construtivista e de observação participante, uma vez que coloca toda a sua ênfase na valorização da ação social individual no emergir das estruturas sociais (Pardal & Lopes, 2001). Para além disso, o paradigma qualitativo considera o observador como parte

do objeto de estudo, na medida em que “a execução da investigação em ambiente natural potencia quer uma análise indutiva (...) quer a sua descrição de forma vivida” (Pardal & Lopes, 2001, p. 23). Quer isto dizer que o método qualitativo privilegia a explicação da realidade através da compreensão dos acontecimentos do normal quotidiano dos participantes.

Como esclarece Latorre (2003), a fase da recolha de dados na instituição onde se opera constitui uma das fases mais importantes da investigação-intervenção, uma vez que se irão articular técnicas e instrumentos que permitirão avançar no estudo da realidade vigente, ponderando a forma como o investigador aturá junto do público-alvo. Neste caso, o projeto para “*A descoberta do 1º eu e o desenvolvimento pessoal no 1º ciclo através da mediação*”, articulou variadas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, a análise documental, o inquérito (por questionário e por entrevista), diários de bordo e as notas de campo.

Cada uma destas técnicas apresenta um conjunto de vantagens importantes para a metodologia qualitativa, sendo que se caracterizam por envolver o investigador na realidade observada, e, posteriormente, intervencionada. Contudo, há alguns inconvenientes que devem ser tidos em conta quando há um projeto de investigação-intervenção, que serão abordados nos próximos subcapítulos do presente relatório de investigação, a par dos grandes benefícios dos mesmos.

#### ***4.1.1.1 – Observação participante, análise documental e inquérito por questionário***

A observação participante é uma das mais antigas técnicas de recolha de dados na investigação, uma vez que não existe estudo científico sem que haja um observador (Pardal & Lopes, 2001). Apesar de se estar constantemente a assistir a uma sofisticação das técnicas de investigação, observação participante não perdeu o interesse e mantém-se sempre atual. Antigamente, utilizavam-se meios mais rudimentares para que a observação fosse feita, Hoje em dia, com a evolução tecnológica constante e através do aperfeiçoamento de vários dispositivos eletrónicos, existe uma melhoria relevante de condições materiais para que a técnica da observação seja realizada em diversos contextos de estudo.

Este tipo de técnica pode adotar dois tipos de participação por parte do investigador, contudo, neste projeto de investigação, utilizou-se a observação participante, quer isto dizer o observador vive a situação, sendo por isso possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior do contexto (Pardal & Lopes, 2001). A execução de uma observação participante é mais complexa, pois opta por registar os acontecimentos tal como eles foram percebidos, sendo estes registos feitos imediatamente a seguir ao que ocorreu. Esta complexidade pode decorrer de vários fatores, como por exemplo, da aceitação cultural que existe do observador pelo público observado. Como foi mencionado

anteriormente, existem vários meios que podem ser utilizados para realizar a observação nos dias de hoje, podendo utilizar-se um simples caderno para anotações, uma máquina de filmar, um gravador ou um telemóvel.

Assim, para Latorre (2003), a observação participante considera-se de natureza interativa, uma vez que o envolvimento por parte do investigador pressupõe que se envolva na vida social do público-alvo e como mostram Bogdan e Biklen (1994), o investigador insere-se no grupo que está a ser observado e torna-se parte dele, interage por alguns períodos de tempo com os sujeitos e vai assim recolhendo dados de forma sistemática. Durante esse período de tempo em que ocorre a observação sucedem, naturalmente, conversas entre o investigador e os intervenientes, o que permite ao investigador aproximar-se da realidade dos participantes, fomentar um ambiente de partilha segura entre eles e gerar empatia entre os mesmos. Ainda que numa primeira instância,

um investigador de campo que começa a trabalhar com pessoas que não conhece apercebe-se rapidamente que estas pessoas dizem e fazem coisas que compreendem, mas que ele não. Uma destas pessoas pode fazer determinado gesto que põe todos os outros a rir. Elas partilham uma compreensão do significado do gesto, mas o investigador não. Quando o começa a partilhar, começa a compreender (Wax, 1971, p.11).

Conclui-se que algum tempo depois a sua integração no grupo será realizada. À luz do que aconteceu nesta investigação-intervenção, dado o período de tempo extenso em que o investigador esteve no contexto de estágio, foi possível haver a criação de laços entre ambos. Há, no entanto, uma desvantagem associada a este método, apontada por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que os comportamentos dos participantes se podem, eventualmente, alterar com a presença do investigador, causando o “efeito do observador” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68). Contudo, os investigadores qualitativos tendem a interagir com os sujeitos de forma natural, não ameaçadora ou intrusiva. De acordo com o que se desenvolveu neste projeto de intervenção, consideramos que a utilização da observação participante não estruturada contribuiu de forma bastante pertinente e proveitosa para cumprir com os objetivos de investigação e de intervenção propostos (e anteriormente referidos no quadro 2).

Relativamente à análise documental, esta é uma técnica de recolha de dados imprescindível a qualquer investigação, ainda que seja algo complexo, moroso e difícil. Pauta-se por exigir dos investigadores sociais muita disciplina e paciência (Pardal & Lopes, 2001). Para além disso, é uma excelente fonte complementar para as outras técnicas de recolha de informação, uma vez que pode desvendar novas abordagens ou novas aspetos de um mesmo problema, como explicam Lüdke e

André (2007). Na análise documental são considerados vários tipos de documentos escritos, que podem ser utilizados como fonte de informação relativamente ao público-alvo, instituição ou fenómeno em estudo. Recorrendo a esta técnica foi possível articular informações sobre a instituição, como por exemplo, o regulamento interno, as regras de convivência para as crianças e a calendarização das atividades do centro de estudos que ajudaram à própria calendarização do plano de atividades a desenvolver na Fase II do projeto de intervenção. Deste modo, foi possível estar em sintonia com os prazos, datas e planos da instituição, sem que a presença do investigador no contexto de estágio pusesse em causa o normal funcionamento da mesma. Foi através da análise documental que se entendeu também de que forma se poderia atuar junto do público-alvo, como construir as atividades de acordo com as necessidades dos intervenientes e como a investigação-ação em educação, num contexto extraescolar, pode trazer frutos para o futuro das crianças que participaram no projeto.

O investigador, face à natureza do trabalho que virá a desenvolver, tem ao seu alcance inúmeras fontes de documentos e, sempre que possível, deve recorrer às fontes primárias desses mesmos documentos. É, igualmente, importante perceber que apenas se pode comparar o comparável em investigação, ou seja, para haver uma investigação de qualidade e com factos bem apurados apenas se pode recorrer a documentos idênticos, com o uso de conteúdos e métodos similares (Pardal & Lopes, 2001). Caso contrário, o trabalho de investigação poderá ter resultados adulterados ou considerados inválidos para o contexto em que foi desenvolvido.

Por último, o inquérito por questionário teve uma elevada importância para este projeto, uma vez que foi através dele que se realizou o levantamento de necessidades, o balanço do projeto e contribuiu para a análise reflexiva final do investigador sobre o plano implementado. O questionário é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica. Apesar de apresentar algumas desvantagens, o inquérito por questionário é muito vantajoso quando comparado com outras técnicas de recolha de informação, uma vez que pode ser administrado a uma amostra lata do universo constituinte da investigação, não precisa ser respondido no imediato momento em que é entregue e, atualmente, pode mesmo ser feito através de plataformas digitais (Pardal & Lopes, 2001). Como se tratava de um público-alvo em que as idades rondavam os 7 e os 9 anos de idade, não seria viável aplicar este instrumento de forma digital, por isso, o inquérito por questionário foi realizado pelos intervenientes na instituição de forma presencial e, para as crianças do primeiro ano de ensino básico, houve ajuda na leitura e escrita do mesmo.

A escolha desta técnica de investigação prende-se com o facto de se ter adotado uma metodologia qualitativa, uma vez que, como qualquer outra técnica, tem de se relacionar com o

método pelo qual se orientou o trabalho de investigação. Para além disso, o inquérito por questionário precisa de um trabalho prévio, pois deve ser planificado devidamente antes de aplicado, para garantir que há uma recolha de informação capaz de responder às questões da problemática estudada (Pardal & Lopes, 2001).

Comummente, sabe-se que um inquérito por questionário visa perguntas abertas e fechadas, de acordo com o tópico abordado, contudo, há mais modalidades de perguntas que podem ser utilizadas. Os autores (idem) elencam três das principais modalidades de perguntas que podem aparecer num inquérito por questionário, sendo elas as perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla (que por sua vez podem adotar uma modalidade de leque aberto ou leque fechado). Na presente investigação recorreu-se ao inquérito por questionário no levantamento das necessidades do público-alvo, pois dessa forma seria possível quantificar as respostas das crianças e identificar as ideias mais comuns nesse mesmo grupo de pessoas. Visto que a amostra era de cerca de 20 crianças, esta opção conduziu a um questionário escrito, dada a facilidade de administrar o mesmo presencialmente e devido à natureza da informação que se pretendia obter através do mesmo. Para além disso, a escolha desta técnica adaptou-se aos objetivos e ao contexto investigativo. Assim, esta última mostrou ser fundamental para o entendimento da realidade de cada interveniente e das conceções que tinham acerca da escola, dos amigos e da aprendizagem, três dimensões vitais para promover o desenvolvimento pessoal (como visa um dos objetivos de intervenção do presente projeto de estágio).

#### ***4.1.1.2 – Diários de bordo, notas de campo e entrevista***

Os diários de bordo são a técnica mais popular entre as técnicas de recolha de dados numa investigação qualitativa, que como o próprio nome indica, permitem descrever o que foi feito num dia e em momentos específicos, levam o investigador a repensar o que poderia fazer de maneira diferente, no sentido de melhorar as suas práticas, e é também a fiel narração das experiências que vão sendo vivenciadas nos diferentes contextos intervencionados (Latorre, 2003). Deste modo, há um trabalho de reflexão que é feito diariamente, bem como a crítica, que no decorrer da investigação, progressivamente, se vai convertendo numa ferramenta que permite organizar a toda a investigação. Escrever um diário pode não ser algo natural para muita gente, pois requer disciplina e tempo para desenvolver o mesmo. É necessário assegurar uma escrita com regularidade (basta fazê-lo de 3 em 3 dias) à componente da reflexão que vem associada ao que foi escrito (Latorre, 2003). Assim, há um conjunto de vantagens associadas a esta técnica, designadamente, ser um meio efetivo para identificar aspetos relevantes para o estudo, ser uma excelente ferramenta para a reflexão, não é difícil de

realizar, proporciona um registo contínuo dos eventos e, por fim, é a forma mais natural de investigar o que acontece num dado e determinado momento (Latorre, 2003).

Desde o primeiro instante (setembro de 2022), os diários de bordo assumiram uma importância acentuada, visto que foi através dos mesmos que se relataram as primeiras impressões, bem como os primeiros contactos estabelecidos com a instituição de estágio. Embora a sua estrutura fosse a mesma durante todo ano de investigação (disponível no apêndice 3), o conteúdo descrito e refletido em cada diário de bordo é diferente e permitiu entender diferentes informações acerca do contexto, dos participantes e do próprio investigador. Para além de uma evidente função descritiva, os diários de bordo serviram também para registar as inquietações e reflexões do investigador, levando o mesmo a repensar as estratégias adotadas para lidar com o público-alvo. Um exemplo ilustrativo desta situação é

Foi um dia muito atarefado, pois entre atividades da escola, do centro de estudos e do estágio, tive de controlar mais afincadamente o tempo das minhas atividades, para não interferir com os interesses principais da instituição. Foi bastante difícil gerir tudo, pois apesar das greves do pessoal docente e não docente, as crianças tinham muitos trabalhos de casa a todas as disciplinas, no sentido de não perderem a matéria escolar. Necessitei de fazer uma mudança na forma como as abordei relativamente às atividades de estágio, pois estavam já cansadas e com pouco motivação para participarem (Diário de Bordo 32, 31 de janeiro de 2023).

Para além disso, os diários de bordo iniciais foram menos descritivos, mais sintéticos e praticamente não existiu a componente reflexiva do mesmo, sendo que foram momentos mais breves, de reconhecimento do espaço de estudo e com menos interação com o público-alvo, como retrata o seguinte excerto

Ao longo da tarde fui conhecendo alguns dos meninos que frequentam o centro de estudos, mas como nem todos vão todos os dias da semana, não consegui conhecê-los a todos durante esta tarde. Para além de se apresentarem (nome, idade e escola que frequentam), fizeram-me também algumas perguntas sobre quem sou eu e o que faço (Diário de Bordo 2, 22 de setembro de 2022).

Contudo, numa fase já mais avançada da investigação, os diários de bordo tornaram-se muito mais minuciosos, com um registo de preocupações advindas do investigador e, também, das mudanças de estratégias adotadas, quer na calendarização das atividades, quer no modo como eram executadas. Por tudo isto, concluímos que os diários de bordo tiveram uma importância e utilidade formativa muito pertinente para todo o processo de investigação.

Quanto às notas de campo, estas são registos detalhados, descritivos e elucidativos sobre a forma como as pessoas se relacionam num determinado contexto. São recolhidas durante o processo de observação de uma pesquisa qualitativa e são um relato escrito do processo, de acordo com o que o investigador viu, ouviu, presenciou e refletiu (Bogdan & Biklen, 1994). Atualmente, é uma das técnicas mais usadas na investigação qualitativa, pois para além de serem fundamentais para observação participante, podem ser um importante complemento a outros métodos de recolha de informação, uma vez que um gravador, por exemplo, não consegue captar cheiros, visões, impressões, comportamentos e até comentários feitos antes ou depois de uma entrevista.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

Relativamente ao conteúdo das notas de campo, estas consistem em dois diferentes tipos: o primeiro é descritivo, quer isto dizer que a maior preocupação do investigador é colocar por palavras a imagem mental do sucedido (pode ser através da descrição de um local, de pessoas, ações ou conversas observadas); o segundo é reflexivo, ou seja, é a parte onde o investigador coloca mais o seu ponto de vista, as suas ideias ou preocupações acerca do que foi observado (Bogdan & Biklen, 1994). Por sua vez, as notas de campo são muito úteis devido à sua abertura, uma vez que, não sendo estruturadas, se mostram flexíveis para o investigador conseguir reagir a situações inesperadas, registando-as e fazendo a sua própria análise (Latorre, 2003). Um dos propósitos desta técnica consiste em conseguir ter acesso às narrações que se produzem no contexto de investigação da forma mais exata e completa possível, assim como das ações e interações entre o público-alvo, nos mais diversos momentos da sua vida. Neste contexto de estágio extraescolar, foi fundamental conseguir desenvolver esta técnica de recolha de dados, pois as crianças tinham imensas conversas acerca dos seus medos, das suas inquietações, dos seus colegas/professores/locais preferidos, faziam descrições de atividades de fim de semana e também manifestavam as suas opiniões acerca dos mais variados assuntos. Foi, sem dúvida, muito benéfica para a investigação, na medida em que permitiu entender melhor a visão das crianças sobre si mesmas e sobre todos os que as rodeavam, quer fosse na instituição familiar, escolar ou de atividades de ocupação de tempos livres. Para que as notas de campo sejam devidamente registadas é preciso ter-se em conta alguns fatores, particularmente a data, quem estava presente e o local onde foi feita, exprimindo assim a sua natureza concreta e detalhada.

Por fim, recorreu-se à técnica do inquérito por entrevista que, à imagem das outras técnicas, tem também uma grande utilização na investigação social. Esta assume uma grande vantagem quando comparada com o inquérito por questionário, pois possibilita a obtenção de uma informação mais abundante, onde o público-alvo não tem necessariamente de ser alfabetizado para conseguir responder às questões colocadas (Pardal & Lopes, 2001). Para esta investigação foi uma técnica bastante útil, pois as crianças que frequentavam o 1º ano tiveram mais facilidade a responder à entrevista, visto que só precisavam de sentar-se, ouvir com atenção a questão levantada e responder da forma mais natural, honesta e espontânea possível, levando a momentos únicos de partilha segura e construindo relações de confiança entre todos.

Quanto à estrutura desta técnica, existem basicamente dois géneros de entrevista - a entrevista estruturada e entrevista não estruturada. Segundo Pardal e Lopes (2001), a grande diferença entre estes dois extremos prende-se com a diretividade que uma ou outra podem assumir – a entrevista estruturada obedece a um grande rigor na colocação de perguntas, fazendo com que entrevistado e entrevistador sejam condicionados pela precisão exigida, ou seja, há alguma limitação relativamente à espontaneidade que pode ser utilizado por ambos. Relativamente à entrevista não estruturada, esta

(...) permite maior liberdade de atuação. Dir-se-ia tratar-se de uma conversa livre e entre entrevistador e entrevistado, em que o primeiro, de qualquer maneira, não pode sugerir respostas ao interlocutor. Este tipo de entrevista pode assumir diversas formas, sendo a entrevista não dirigida e a entrevista dirigida as mais utilizadas na investigação sociológica (Pardal & Lopes, 2001, p.86).

Aparece, no entanto, uma variante entre estes dois extremos denominada de entrevista semiestruturada. Procura-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente, expressando as suas opiniões, conceções e pensamentos sobre as temáticas que vão sendo abordadas ao longo da conversa.

A entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com caráter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião (Pardal & Lopes, 2001, p.87).

A escolha por um ou outro dos modelos de entrevista apresentados depende de diversos fatores, entre os quais se destacam o objeto de estudo e as características do público-alvo. Desta forma, a utilização das entrevistas estruturadas e semiestruturadas, na presente investigação, serviu para



conhecer melhor os participantes, entender de que forma percebem o mundo e os contextos onde estão inseridos (como por exemplo o contexto escolar, familiar e social). Isto permitiu uma riquíssima recolha de dados e informações sobre os intervenientes e também permitiu que se estabelecessem vínculos de amizade entre estes e o investigador.

#### **4.1.2. Tratamento e análise de dados**

Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a investigação. Assim, a análise de dados é o processo de procura e de organização sistemático de acordo com as técnicas e instrumentos que foram utilizados para recolha de informação, com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais para apresentar aquele que se encontrou durante a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Por isso mesmo, a análise de dados envolve o tratamento dos mesmos, a sua organização, a sua divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura quer de padrões, quer de aspetos importantes para a compreensão do estudo e a tomada de decisão sobre o que se vai transmitir no final do processo. Por isso, é oportuno definir previamente o método mais pertinente para o tratamento e análise dos dados recolhidos, sem nunca esquecer a abordagem selecionada para a investigação. Neste projeto, o modelo de análise de dados adotado foi a análise de conteúdo, uma vez que a investigação se insere na metodologia qualitativa e se utilizaram estratégias mais descritivas que permitiram a compreensão da realidade presente no contexto de estágio.

A análise de conteúdo é definida como um “instrumento de análise de comunicações” (Pardal & Lopes, 2001, p.93), pois consiste no uso de várias técnicas de análise de comunicações onde se utilizam procedimentos objetivos e sistemáticos na descrição do conteúdo. Assim, os dados recolhidos são sujeitos a uma análise que os permite transformar em informação elucidativa sobre um tema/assunto abordado.

Tendo como intenção primeira, a “posse” de um dado registo – verbal (oral ou escrito); o visual -, assenta na desocultação metódica e criteriosa de “detalhes”, linguísticos ou visuais (presentes, de modo mais ou menos invisível, nas “entrelinhas”; ou figurados; e, até, do não dito ou do não impresso), para uma compreensão mais aprofundada da comunicação e, simultaneamente, fidedigna (Pardal & Lopes, 2001, p.93).

Percebe-se, então, que este modelo de análise se utiliza para entender o que está para lá do que é lido, compreender e interpretar situações de forma mais eficiente, levar à descoberta de novos conteúdos que confirmem e desenvolvam mais profundamente o propósito da investigação. Desta

forma, a objetividade e subjetividade não são antagónicas, pois o investigador deverá saber conjugar ambas quando analisa os episódios sociais ou estados de alma registados. A análise de conteúdo não tem em vista apenas a descrição de uma comunicação, dando-se também realce ao papel da inferência (Pardal & Lopes, 2001), e tem um vasto potencial de aplicação, pois trabalha as palavras – através do registo escrito (discursos, questionários, descrições de representações sociais, diários de bordo) e oral (entrevista, discussão de grupo temática, gravação de áudio).

Na presente investigação, iniciou-se este processo de análise de conteúdo através da leitura e releitura de toda a informação recolhida nos diários de bordo, notas de campo, inquérito por questionário e entrevista, pois as leituras sucessivas possibilitam a divisão do material obtido em elementos componentes (Lüdke & André, 2007). Procedeu-se, depois, à realização da delimitação do *corpus* de análise. Este último conceito é entendido como “o conjunto de comunicações essenciais para a compreensão do objeto de estudo” (Pardal & Lopes, 2001, p.95), ou seja, é o primeiro conhecimento que se obtém sobre um determinado tecido comunicacional.

O suporte de uma dada comunicação do corpus definido e da intencionalidade requerida são referentes fundamentais que deverão orientar o analista na construção de um design de análise que permita a análise desejada – e confiável (Pardal & Lopes, 2001, p.97).

Conscientes de que esta parte do processo seria mais morosa e difícil, as leituras foram realizadas várias vezes para que se pudesse avançar para a próxima etapa, que viria a ser a codificação, isto é, elaborar uma “classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes” (Lüdke & André, 2007, p. 48). Esta classificação dos dados pode ser feita de várias maneiras, no entanto, foi realizada a partir da definição de temas, subtemas e indicadores, concluindo o processo de sistematização da informação recolhida na Fase I do projeto (outubro – novembro de 2022).

No quadro 3 apresentam-se as categorias emergentes da análise de conteúdo, recolhidas nos primeiros três meses de estágio, estando divididas por temas (assuntos gerais provenientes da análise de conteúdo), subtemas (principais conceitos vinculados ao temas gerais) e, por fim, os indicadores (que correspondem à especificação dos conceitos abordados).

Temas	Subtemas	Indicadores
O contexto de estágio	Espaço	Espaço grande, vários espaços destinados ao estudo e aprendizagem do 1º ciclo
	Principais necessidades	Espaço ao ar livre; sessões de apoio para a gestão de emoções
Percepção da estagiária sobre os participantes	Autoconhecimento	Dificuldade em expressar gostos e preferências
		Pouca consciência sobre si próprio/ capacidades
	Gestão de emoções	Dificuldade em gerir a tristeza e a frustração
		Incerteza em identificar os sentimentos
Escuta ativa	Tendem a não ouvir com atenção os outros	
Crianças participantes	Interação com as outras crianças	Necessidade de falarem mais alto para serem ouvidos
	Competências sociais	Facilidade em falar com novas pessoas
	Escola e família	Laços e amizades muito fortes e expressos por palavras e gestos
Percepções da Diretora da Instituição	Gestão de emoções	Dificuldade em gerir a tristeza ou outros sentimentos menos bons
	Aprendizagem	Necessidade de um professor de apoio ou da repetição de tarefas
Sessões de desenvolvimento pessoal	Autoconhecimento e autonomia	Promover a consciência que têm sobre si, das suas capacidades, gostos e preferências; capacidade de saber fazer escolhas
	Autoestima e autoconfiança	Fomentar hábitos de reforço positivo para si próprios e para a interação social com os outros

**Quadro 3 – Temas e subtemas emergentes da análise de conteúdo**

Através do quadro 3 podemos compreender que os conceitos inseridos nos subtemas e indicadores se relacionam intimamente, ainda que categorizem a informação recolhida a diferentes níveis, comungam do mesmo contexto e incluem tópicos para os quais existe material a tratar e o qual se pretende explorar durante a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a análise é um processo de redução de dados, sendo por isso muito importante que haja uma delimitação dos temas e subtemas a tratar. Como mostra o quadro 3, percebemos que a gestão de emoções, o autoconhecimento e as competências sociais foram os principais subtemas tratados nesta investigação-intervenção, seguindo a linha de pensamento delineada para os objetivos de intervenção. De acordo com a percepção de todos os envolvidos neste projeto, podemos compreender que a escola, a família e as emoções andam de mãos dadas e são temas a serem desenvolvidas, indo ao encontro da questão de partida de todo este trabalho de investigação. No que concerne às preocupações da diretora da instituição, entendemos que havia a necessidade de existir mais profissionais de apoio no contexto de estágio, dada a quantidade de crianças presentes no espaço e os horários que as mesmas têm de cumprir na escola. Ademais, a mesma expressou o desejo e a vontade para que existisse um espaço ao ar livre

dentro da instituição, promovendo outro tipo de brincadeiras e aprendizagens entre todas as crianças. Relativamente às crianças participantes, apesar da sua tenra idade, mostraram já ser capazes de se relacionarem facilmente com os outros, ainda que tivessem alguma dificuldade em parar para escutar com atenção o outro, demonstraram, sobretudo, laços de ternura e amizade muito vincados e um espírito de interajuda bastante evidente. Para além disso, foram capazes de abrir portas para o entendimento de outras realidades, como foi o caso da presente investigação. A perceção da estagiária vai ao encontro deste espírito motivacional e interessando dos participantes, percebendo que poderia haver espaço para criar hábitos de escuta ativa e de promoção da autodescoberta, através da expressão livre e voluntária dos seus gostos, preferências, e sentimentos. Através destas elações, percebe-se também que foi possível aprimorar competências de gestão da frustração e da tristeza, por exemplo, que foram apontadas algumas vezes como uma das fragilidades dos participantes.

Interligando as visões de todos os intervenientes que se inserem neste estudo de investigação, perceberemos que, de facto, a gestão das emoções e a promoção do autoconhecimento, da autoestima e da autoconfiança através das estratégias da mediação, foram fundamentais para que os objetivos de intervenção tivessem singrado, tornando este projeto um recurso muito positivo dentro do contexto de estágio.

Após ouvir atentamente todos os envolvidos, criaram-se sessões singulares para cobrir cada uma das necessidades, preocupações e potencialidades apontadas ao longo da fase de recolha de informação sobre o contexto de estágio. Estas sessões surgiram a partir da necessidade de promover e incrementar hábitos de reforço positivo, de gerar mais consciência sobre as capacidades de cada interveniente, tentar diminuir as suas inseguranças e fragilidades e fazê-los perceber que a mediação, através do diálogo e da escuta ativa, pode ser um grande aliado para a prevenção e resolução de conflitos emergentes dos vários contextos educativos onde se inserem.

#### **4.2. Descrição e implementação do projeto**

Como referido anteriormente, um projeto de investigação-ação torna-se cíclico, na medida em que tem avanços e recuos ao longo do tempo e se formam, naturalmente, novos ciclos de ação, reflexão e observação (Latorre, 2003). Assim, o projeto dividiu-se em fases de intervenção, com objetivos, atividades e calendarizações diferentes, o que fez com que também se mobilizassem recursos humanos e materiais distintos para cada uma das fases. Nos tópicos seguintes mostra-se de que forma foi faseada a investigação-intervenção, quais os meios necessários para que a mesma se concretizasse no contexto de estágio e as suas limitações.

#### ***4.2.1. Fases de intervenção e limitações do processo***

A investigação-ação é entendida por Latorre (2003) como uma união entre os dois termos apresentados, visto que tem um duplo objetivo – a ação para mudar uma instituição e a investigação para gerar conhecimento e compreensão sobre um determinado contexto. Assim, para que fosse possível realizar um projeto de intervenção-ação dentro da instituição de estágio, foi necessário proceder-se à planificação das fases de intervenção da mesma, atentando à questão de investigação, aos objetivos de investigação e intervenção, sem nunca perder de vista os objetivos da própria instituição onde se implementou o presente projeto. A investigação-intervenção é formada por uma série de estratégias de ação que estão vinculadas com as necessidades dos participantes, caracterizando-se por ser um processo que complementa e integra a ação e a reflexão, fazendo com que todas as fases sejam flexíveis e passíveis de mudança de ciclo a ciclo (Latorre, 2003). Desta forma, as fases de intervenção do presente projeto foram alinhadas, mas sempre com a consciência de que o plano de ação poderia vir a sofrer alterações, se necessário, ao longo do ano de estágio. Visto tratar-se de uma investigação-intervenção, podem sempre surgir “efeitos colaterais” (Latorre, 2003, p.33), o que quer dizer que podem emergir reajustes ou alterações no plano geral de ação.

Assente nesta ordem de pensamento, o quadro 4 apresenta, discriminadamente, as fases de intervenção do projeto de estágio, as ações e atividades a desenvolver nos períodos gerais definidos e os seus respetivos objetivos, assim como a avaliação, as modalidades e funções da mesma e, por último, a perspectiva de calendarização do projeto.

Fases de intervenção	Que ações desenvolver / atividades a realizar		Avaliação: modalidades e funções	Perspetiva de calendarização
<b>Fase I –</b> Diagnóstico de necessidades / fase de primeiras interações com o público-alvo/ integração na instituição/elaboração do projeto de estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquérito por questionário</li> <li>- Prática dialógica</li> <li>- Inquérito por entrevista (não estruturada)</li> <li>- Observação participante não estruturada</li> </ul>	Objetivos	Avaliação diagnóstica - Diagnose - Prognose	outubro – dezembro de 2022
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os participantes e a sua realidade contextual</li> <li>- Obter dados para ajudar na resposta à questão de intervenção</li> <li>- Perceber quais são as necessidades do público-alvo</li> <li>- Integrar a estagiária no contexto de estágio</li> </ul>		
<b>Fase II –</b> Desenvolvimento do projeto de investigação-intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que promovem o autoconhecimento</li> <li>- Diários sobre o Dia das Crianças na escola</li> <li>- Desenhos que retratem as realidades / experiências vividas</li> <li>- Dinâmicas de grupos que promovam a colaboração, o diálogo positivo e a construção de relações entre colegas</li> <li>- Teatros</li> <li>- Inquéritos sobre as concepções que têm do mundo atual</li> <li>- Momentos de partilha de saberes e exposição de dúvidas sobre o meio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento social, pessoal e construção do “eu”</li> <li>- Melhorar o crescimento e desenvolvimento pessoal de cada criança</li> <li>- Fomentar o autoconhecimento</li> <li>- Expandir as competências pessoais de cada criança</li> <li>- Incrementar hábitos de escuta ativa e práticas dialógicas na vida pessoal e social de cada um</li> </ul>	Avaliação formativa - Monitorização - Regulação - Metacognição	janeiro a maio de 2023 (exceto nos períodos de interrupções letivas)
<b>Fase III –</b> Conclusão do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquérito por entrevista (não estruturada)</li> <li>- Inquérito por questionário</li> <li>- Observação participante não estruturada</li> <li>- Diários de bordo</li> <li>- Notas de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar a responder à questão de investigação</li> <li>- Entender se os objetivos foram cumpridos</li> <li>- Avaliar o desempenho da estagiária ao longo do projeto</li> <li>- Entender de que forma a mediação foi benéfica para a instituição e participantes da investigação</li> </ul>	Avaliação sumativa - Balanço - Crítica - Conclusões	junho de 2023 (último mês de estágio)

**Quadro 4 - Fases de intervenção do projeto**

Como mostra o quadro 4, o presente projeto dividiu-se em 3 fases distintas. A primeira fase - *Fase I* - deu lugar ao diagnóstico de necessidades, às primeiras interações com o público-alvo e à integração da estagiária na instituição. Percebemos que foi nesta fase que se desenrolou a modalidade diagnóstica da avaliação que, de acordo com Hadji (1994), tem como maior propósito perceber quais são as necessidades e limitações do público-alvo para, posteriormente, se conseguir adaptar o projeto

de acordo com as mesmas. Normalmente, a avaliação diagnóstica tem lugar no início da intervenção, tal como se sucedeu nesta investigação, pois é a partir dessa mesma avaliação que se entendem quais são os conhecimentos e habilidades dos participantes. Assim, nesta primeira fase (outubro a dezembro), realizou-se o diagnóstico de necessidades, mais concretamente através da observação participante, dos diários de bordo, notas de campo, inquérito por questionário e entrevista não estruturada.

A fase seguinte - *Fase II* - foi a mais morosa e complexa, uma vez que o desenvolvimento do corpo do projeto se realizou entre janeiro e maio. A modalidade formativa da avaliação, através da sua função de monitorização, regulação e metacognição, permitiu que a realização das atividades previamente preparadas e inseridas no plano de atividades se fossem revitalizando, à medida que as expectativas e saberes dos participantes se refletiam nas mesmas e os objetivos de intervenção iam ganhando relevo para a investigação. A avaliação formativa exerce principalmente uma função de segurança e reforço positivo, como explica Hadji (1994). É através da mesma que o investigador conhece cada vez melhor cada um dos participantes, despertando-lhes a curiosidade e aguçando o gosto pelo desenvolvimento do saber, uma vez que alimenta um verdadeiro diálogo entre todos e reforça positivamente as competências desenvolvidas pelos participantes inseridos no contexto de estudo (Hadji, 1994). Como dito anteriormente, um dos objetivos de intervenção deste projeto é promover a autodescoberta junto das crianças do 1º ciclo. Foi também nesta fase do projeto que foi possível entender algumas das vantagens das estratégias da mediação, promover a autonomia dos participantes e contribuir para o desenvolvimento pessoal de cada uma das crianças do contexto de estágio.

Já na última fase - *Fase III* - deu-se a conclusão do projeto com recurso a técnicas que ajudaram a tirar conclusões e a fazer o balanço crítico da intervenção, nomeadamente a realização de inquéritos por entrevista e por questionário, diários de bordo, notas de campo, dando ininterruptamente continuidade à observação participante não estruturada. Foi nesta última fase que foi possível começar a perceber qual o impacto deste projeto na instituição de estágio, a partir da análise de todos os dados recolhidos até ao final do mês de junho. Não obstante, as 3 fases foram objeto de planeamento, desde os primeiros momentos de interação, ao desenvolvimento das atividades e temáticas subjugadas a elas, bem como a fase de balanço final.

Para se proceder à planificação de todos os eixos de ação, elaborou-se uma calendarização semanal para cada uma das ações desenvolvidas entre o período de outubro a junho. No quadro 5 apresenta-se a calendarização da intervenção realizada.

Semana Mês	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	Temáticas abordadas
Outubro	Pesquisa bibliográfica e primeiras interações no contexto	Pesquisa bibliográfica e primeiras interações no contexto	Pesquisa bibliográfica e Elaboração do Plano de Atividades	Pesquisa bibliográfica e Elaboração do Plano de Atividades	
Novembro	Pesquisa bibliográfica	Pesquisa bibliográfica e Elaboração do Plano de Atividades	Elaboração do plano de atividades Diagnóstico de necessidades	Elaboração do plano de atividades Diagnóstico de necessidades	
Dezembro	Pesquisa bibliográfica Diagnóstico de necessidades	Pesquisa bibliográfica Diagnóstico de necessidades	Preparação das atividades a desenvolver	<b>Interrupção letiva</b>	
Janeiro	Apresentação do projeto	Apresentação do projeto	O que é a mediação?	O que é a mediação socioeducativa?	- Mediação e desenvolvimento pessoal
Fevereiro	Quem sou eu?	O que me caracteriza?	As emoções – quais são?	As minhas emoções e habilidades pessoais	- Autoconhecimento; cultura e conhecimento dos outros; prática da escuta ativa
Março	A família, o que é para mim?	Como me relaciono com os meus familiares?	O que mais gosto na minha família?	O que gostaria que fosse diferente na minha vida?	- Conceções da realidade dos intervenientes; Consciencialização para a utilização do diálogo
Abril	Se eu fosse ... (escrita criativa)	Como me comporto nas diferentes situações do dia a dia?	<b>Interrupção letiva</b>	<b>Interrupção letiva</b>	- Fomento da empatia e abertura para outras visões; desenvolvimento da criatividade, empoderamento pessoal e coletivo; encarar os desafios e conflitos positivamente
Maio	A minha escola	A minha escola e o meio ambiente	A minha escola e as tecnologias	A minha escola e os meus professores	- Consciencialização e conhecimento sobre o meio escolar envolvente (ambiente, tecnologias, corpo docente)
Junho	Eu e os meus amigos	Eu e as pessoas que fazem parte da minha vida	Eu e as minhas vontades, desejos e gostos  Balanço do estágio	Eu e as minhas fraquezas e pontos fortes  Balanço do estágio Considerações finais	- Construção de novas narrativas acerca de si próprio e sobre os outros; fomento do autoconhecimento; entender a diferença como uma mais-valia

#### Quadro 5 - Calendarização da investigação-intervenção

Como mostra o quadro 5, a calendarização da investigação-intervenção foi realizada não só de acordo com o calendário escolar, como também de acordo com o calendário de atividades da própria instituição, nomeadamente nas fases de interrupção letiva, onde o propósito do contexto de estágio não se prende apenas ao estudo-aprendizagem do 1º ciclo, mas também se torna um lugar onde o



desenvolvimento cultural, social e a diversão se destacam. Assim, a elaboração desta calendarização da intervenção permitiu-nos organizá-la de forma clara, orientada de acordo com os objetivos de investigação e intervenção propostos inicialmente. Por outro lado, para que estes objetivos fossem efetivamente alcançados, foi necessário desenvolver diversas atividades, com temáticas diferentes e abrangentes, que fossem ao encontro do foco pretendido pela investigação. Desta forma, percebemos que as grandes temáticas desenvolvidas e abordadas neste projeto se relacionaram maioritariamente com a questão do desenvolvimento pessoal, querendo isto dizer que foram tratados temas tais como as emoções, o autoconhecimento, a autoestima, as qualidades e fraquezas dos participantes e o ambiente escolar e familiar. Isto foi possível através da realização e elaboração de atividades como dramatizações, esquemas e desenhos, entrevistas, conversas em mesa-redonda, escrita criativa e cartazes totalmente pensados e elaborados pelas crianças do 1º ciclo.

De salientar que apesar desta calendarização apresentada ter sido pensada e idealizada previamente, estivemos sempre conscientes da natureza qualitativa do projeto e da imprevisibilidade que o contexto de estágio apresentava, o que fez com que mantivéssemos sempre em mente que, a qualquer momento, esta calendarização poderia ser alvo qualquer tipo de reformulação ou reestruturação. Assim, as alterações teriam sempre em consideração o tempo de aprendizagem dos participantes, as suas necessidades e potencialidades e os objetivos primordiais da instituição, por forma a manter o respeito pelo projeto, pela sua finalidade e por todos os envolvidos no mesmo.

Relativamente às limitações que foram encontradas ao longo do processo, entendemos que a maior delas foram as greves do pessoal docente e não docente que se fizeram sentir um pouco pelas escolas de todo o país. Neste projeto em especial, estas paralisações deram lugar a alguns atrasos na realização das tarefas e atividades pré-definidas para a investigação, uma vez que sempre que existia um período de greve, as crianças tinham de fazer tarefas escolares a dobrar, com o intuito de tentar compensar o que não foi feito durante o que é considerado o normal período letivo. Para além disso, este condicionalismo veio trazer à instituição uma obrigatoriedade de horários mais extensos e alargados, pois as crianças necessitavam de um local seguro para estar sempre que não tinham aulas ou se fazia sentir o absentismo dos profissionais da educação. Foi possível contornar esta limitação através da extensão do horário da estagiária no contexto de estágio e da realização das atividades noutros horários e formatos, adaptando assim o calendário e os objetivos das sessões de acordo com a realidade encontrada nas semanas de greve.

Uma outra limitação encontrada foi também o facto dos testes de avaliação sumativa das crianças, a partir de janeiro, terem sido realizados num calendário mais curto, dando lugar a semanas

de estudo mais intensas e focalizadas no sentido do aproveitamento escolar, cumprindo o propósito primeiro do contexto de estágio.

Apesar destes obstáculos terem complexificado o trabalho de investigação-intervenção, foi possível realizar todas as atividades previamente preparadas e desenhadas, com o apoio de toda a equipa deste projeto, através da disponibilidade, atenção e esforço dedicado ao mesmo. Por outras palavras, houve um verdadeiro trabalho de equipa e fez-se sentir um espírito de interajuda durante todo o ano letivo, o que facilitou a comunicação, geriu as expectativas de todos os intervenientes e viabilizou a implementação efetiva da intervenção no centro de estudos, tornando-a numa experiência absolutamente impactante e com um imenso valor formativo/educativo.

#### ***4.2.2. Recursos mobilizados para a investigação-intervenção***

O projeto *“A descoberta do primeiro “eu” e o desenvolvimento pessoal no 1º ciclo através da mediação”*, propôs-se desde o primeiro momento a realizar uma viagem pela autodescoberta de cada interveniente, através das principais estratégias promovidas pela mediação, inserindo-se no âmbito da mediação socioeducativa em contexto extraescolar. Assim, procedeu-se à elaboração de um plano de atividades que se propôs cumprir os objetivos de investigação e intervenção delineados para este mesmo projeto, mas que foi sempre flexível e sensível às informações recolhidas ao longo de todo o processo de investigação.

De modo a atuar junto do público-alvo e conseguir implementar todas as atividades previstas para o projeto de estágio foi necessário assegurar a acessibilidade a todos os recursos essenciais para a realização das mesmas, atendendo às limitações do espaço, do número de participantes, do material disponível e do que iria ser essencial para a elaboração dos trabalhos, atividades e tarefas afetas ao projeto.

No quadro 6 apresentam-se todos os recursos, humanos e materiais, necessários para que o projeto fosse exequível a todos os níveis. Por uma questão de extensão, na Fase II, referenciam-se apenas os recursos materiais utilizados no conjunto das atividades a desenvolver e não na sua individualidade.

Fases	Recursos humanos	Recursos materiais
<b>Fase I</b> – Diagnóstico de necessidades / fase de primeiras interações com o público-alvo/ integração na instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Público-alvo</li> <li>- Acompanhante</li> <li>- Orientadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumento de diagnóstico (inquérito por questionário + notas de campo)</li> <li>- Regulamento interno da Instituição</li> <li>- Declarações de consentimento dos E.E para desenvolver as atividades</li> </ul>
<b>Fase II</b> – Desenvolvimento do projeto de intervenção-ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Público-alvo</li> <li>- Acompanhante</li> <li>- Orientadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papéis</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Jornais/revistas e outros materiais reciclados</li> <li>- Sala ampla</li> <li>- Cadeiras</li> <li>- Manuais escolares</li> <li>- Instrumentos de recolha de dados e de monitorização (inquéritos, diários de bordo, notas de campo)</li> </ul>
<b>Fase III</b> – Conclusão do projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Público-alvo</li> <li>- Acompanhante</li> <li>- Orientadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravador de áudio</li> <li>- Papéis</li> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Declarações de consentimento</li> <li>- Instrumentos de avaliação (inquérito por questionário e por entrevista, notas de campo e narrativas biográficas)</li> </ul>

**Quadro 6 - Recursos mobilizados no projeto de investigação**

Como se pode ver no quadro 6, os recursos humanos foram coincidentes nas três fases do projeto de intervenção, referindo-se à presença da estagiária, do público-alvo, da acompanhante de estágio e da orientadora, pois só assim foi possível trabalhar em harmonia e conformidade com os recursos do contexto estágio e com as pessoas circundantes do mesmo.

Relativamente aos recursos materiais, estes incluíram, invariavelmente, todo o tipo de material escolar, os instrumentos de recolha de dados que foram sendo construídos ao longo de todo o processo, as declarações de consentimento dos pais e encarregados de educação e a utilização ininterrupta de uma das salas do centro de estudos, gentilmente cedida pela diretora da instituição, apenas para a realização das atividades de estágio.

A elaboração de um guia orientador que contivesse os materiais necessários à investigação-intervenção foi fulcral para realizar, semanalmente, as atividades previamente definidas. Como referido anteriormente, houve semanas em que se adaptaram as atividades ao contexto e às circunstâncias vividas durante os períodos de greve escolar, mas tal facto não alterou o tipo de recursos que foram utilizados durante todas as sessões, nem tão pouco limitou a sua acessibilidade.

## Capítulo V – Apresentação e discussão do projeto de intervenção

*“Aprende com o passado, vive o presente e acredita no futuro.”*

*(Albert Einstein)*

O presente capítulo apresenta as ações desenvolvidas no âmbito do projeto de desenvolvimento pessoal aliado à mediação socioeducativa, na sua vertente investigativa e interventiva, desenrolada entre os meses de outubro de 2022 e junho de 2023. A descrição e explicação das atividades desenvolvidas nos vários eixos de ação ao longo do projeto revelam ter um papel preponderante para entendimento do mesmo e para se discutirem os resultados obtidos.

Apesar de terem sido referidas anteriormente as atividades implementadas no contexto de estágio e a calendarização das mesmas, recorreremos agora a uma explanação mais pormenorizada, de modo a realizar uma análise mais profunda das mesmas e do impacto que tiveram na investigação. Assim, neste capítulo, serão abordados alguns dos temas emergentes da análise de conteúdo, existindo, desta forma, uma triangulação entre os dados obtidos, a intervenção realizada e o referencial teórico apresentado. Contudo, é também importante sublinhar que nem todos os temas emergentes da análise de conteúdo serão expostos e tratados, somente os que apresentaram uma maior relevância e importância para o projeto de investigação-intervenção *“A descoberta do primeiro “eu” e o desenvolvimento pessoal no 1º ciclo através da mediação”*.

Deste modo, iremos abordar os conhecimentos adquiridos sobre a importância do autoconhecimento e os contributos das estratégias da mediação; a evolução da descoberta do primeiro “eu”, do diálogo e das emoções; e, por fim, evidenciar os resultados obtidos no projeto de investigação.

### **5.1. Conhecimentos adquiridos sobre a importância do autoconhecimento e contributos das estratégias da mediação**

Todo o projeto foi desenvolvido colocando a tónica no autoconhecimento e nas estratégias da mediação. Consideramos que através da interligação entre estes dois temas, seria realmente possível capacitar e munir as crianças do 1º ciclo de habilidades pessoais, sociais e académicas favoráveis ao seu desenvolvimento pessoal e caminho de autodescoberta. Como seria de esperar, a maioria das atividades desenvolvidas em contexto de estágio foram ao encontro do autoconhecimento utilizando as estratégias da mediação como meio promotor do mesmo, nomeadamente através da escuta ativa, do pensamento criativo, da empatia e da linguagem positiva. Por conseguinte, realizaram-se atividades

como conversas em mesa-redonda, dramatizações e momentos de partilha dentro da sala de atividades que mereceram destaque nos diários de bordo e notas de campo elaborados ao longo do projeto, bem como pequenos inquéritos e exposições sobre o autoconhecimento de cada participante do estágio. Nunca perdendo de vista o princípio da voluntariedade subjacente à mediação, apenas as crianças que se sentiram à vontade para apresentar as suas respostas ao grande grupo o fizeram, os restantes responderam através do papel ou de modo particular em momentos de exposição com a estagiária, numa primeira fase. Ao longo das semanas o sentimento de partilha e segurança foi-se instaurando, fazendo com que todas as crianças quisessem expor os seus sentimentos, dúvidas, anseios e respostas às atividades. Dos desenhos aos textos, passando pelas respostas curtas de “sim ou não”, todos, à sua maneira, mostraram o seu interesse e motivação para participar no projeto e embarcar na aventura do autoconhecimento aliado às principais competências fomentadas pela mediação.

As primeiras atividades desenvolvidas no projeto de intervenção assentaram sobretudo na promoção da consciência que cada um dos participantes tinha sobre si próprio, no fomento da autoestima e autoconfiança, que consideramos terem sido fulcrais para os bons resultados obtidos através de atividades do estágio. Dessa forma, tentamos incrementar hábitos que resultassem no desenvolvimento pessoal de cada um, nomeadamente a gestão positiva das emoções nos diversos contextos da vida das crianças, a partilha de sentimentos e preferências junto das suas famílias, colegas de escola, educadores e professores e, por fim, dar a perceber que quanto mais nos conhecemos, mais fácil será conhecer os outros e lidar com as suas expectativas, sentimentos e inquietações, tal como argumentam Costa e Cravo (2016). Sendo este o ponto de partida da investigação, muitos foram os temas abordados ao longo da mesma, criando mais ou menos impacto, dependendo da conjuntura em que se inseria cada criança, mas sempre com o foco nas suas qualidades e potencialidades, fazendo com as mesmas se sentissem mais capazes de enfrentar diversas adversidades na escola, em casa ou na rua, mantendo sempre a calma e confiando nas suas próprias capacidades, como se pode comprovar a partir do Diário de Bordo 37:

Hoje uma criança abordou-me contando uma história do que se tinha passado em casa com a sua irmã (...) ela estava a chorar por não conseguir montar um puzzle sozinha. Ele disse-me que através de um diálogo “calmo” com ela foi capaz de a fazer parar de chorar e pensou para ele próprio o que faria se fosse ele que não conseguisse montar o puzzle - mostrando assim uma consciência empática para lidar com situações desconfortáveis (...) Apesar de ter sido um breve momento, é importante mencionar, uma vez que ele estava orgulhoso por ter conseguido, através do diálogo, ajudar a sua irmã entender que era capaz de encontrar a peça certa que faltava (Diário de Bordo 37, 13 de fevereiro de 2023).

Pequenos momentos como este foram acontecendo ao longo de todo o ano letivo, com diferentes crianças e em diferentes situações, mas prova que através de uma linguagem positiva e da escuta ativa o ser humano é capaz de motivar os outros e ser igualmente motivado. É possível inferir, de igual modo, que a existência de autoconfiança e autoestima é uma combinação poderosa que ajuda na realização de objetivos, sejam eles pessoais, académicos ou profissionais. Concluimos, então, que o autoconhecimento não é somente falar sobre si próprio, mas conseguir colocar-se no lugar do outro e tentar perceber de que maneira agiria naquela situação, fazendo com que o autoconhecimento e a empatia estejam intrinsecamente conectados. Como sustenta Torremorell (2008, p.73) “a aceitação do outro e de nós próprios está na base de qualquer processo social”.

### 5.1.1 – Atividades de promoção do autoconhecimento

A primeira atividade do mês de fevereiro realizada no contexto de estágio, intitulada “Quem sou eu”, abordou precisamente a temática do autoconhecimento. Através da realização de um pequeno inquérito sobre as preferências mais básicas das crianças, foi possível conhecer um pouco mais sobre elas. Para além de sabermos o seu nome e idade, foi-lhes perguntado qual era a sua cor e comida preferidas, foi-lhes pedido que elencassem três das suas qualidades e três dos seus defeitos e, por fim, que se descrevessem numa frase, como mostram as imagens 1 e 2.

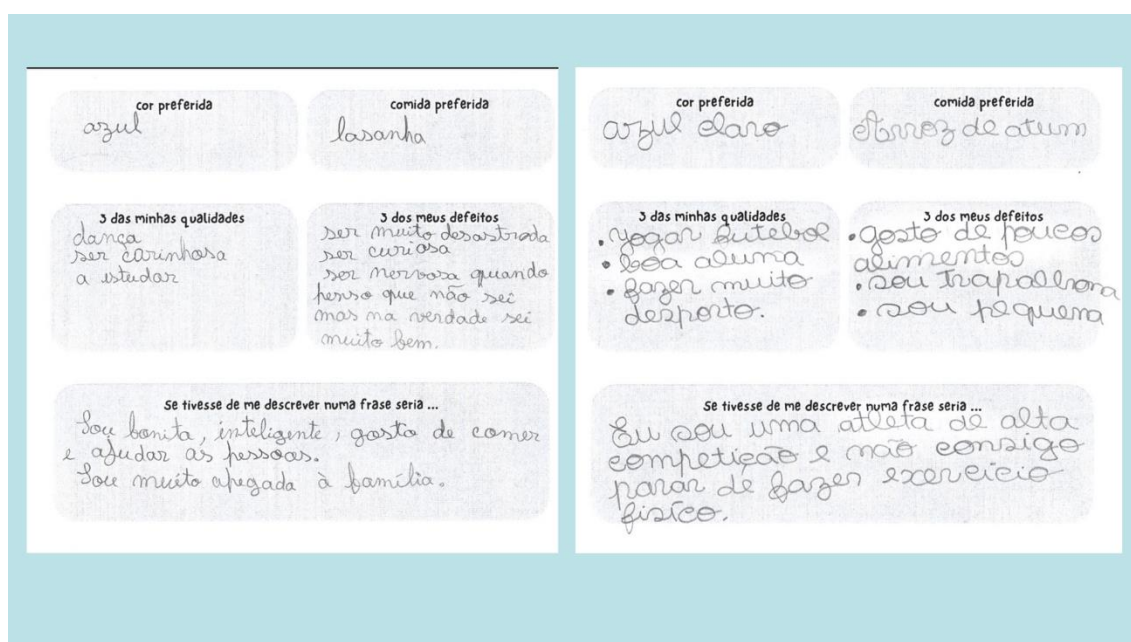
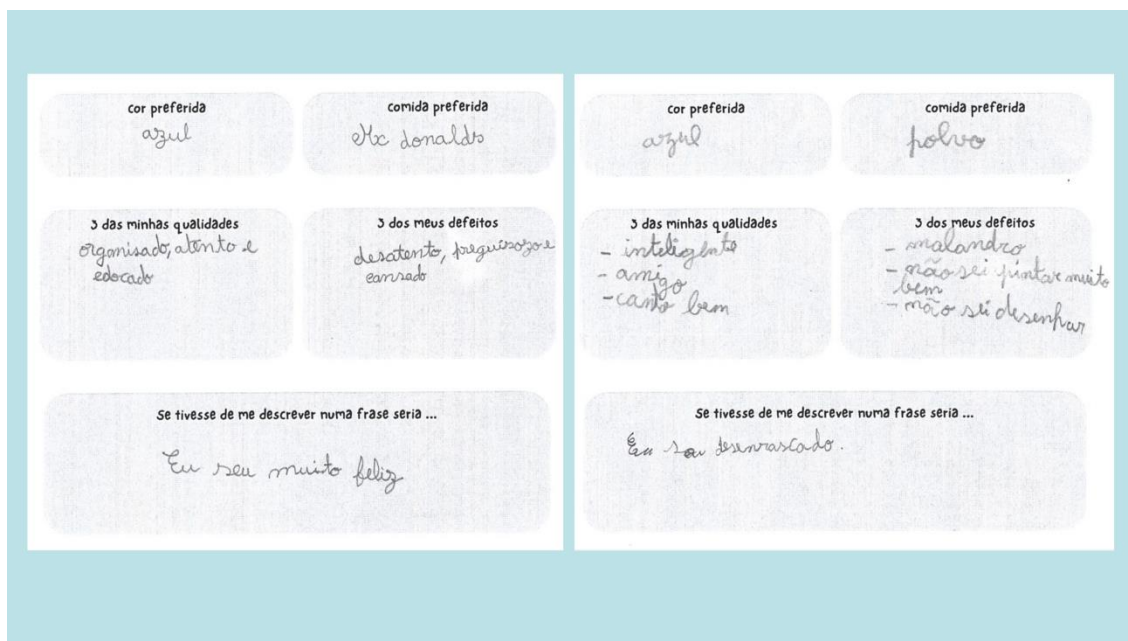


Imagem 1 – Registos da atividade “Quem sou eu”



**Imagem 2 – Registos da atividade “Quem sou eu”**

A partir das imagens 1 e 2, entende-se que os participantes do projeto foram capazes de responder ao pequeno questionário de forma breve, sucinta e consciente, revelando ser um bom precedente para o trabalho de investigação que se avizinhava. Esta atividade teve como principal objetivo fazer as crianças refletirem sobre si próprias e conseguirem encontrar as palavras que fossem ao encontro dos seus pensamentos. Para além de ser um agente promotor do autoconhecimento, foi também bastante importante para promover a reflexão e a partilha de inseguranças, nomeadamente no momento em que tinham de escrever três dos seus defeitos. Curiosamente, a mesma atividade revelou ainda outros aspetos a considerar no projeto, como por exemplo os baixos níveis de autoestima, uma vez que muitas das crianças conseguiam apontar imediatamente os seus defeitos, mas tinham muitas dúvidas e dificuldades em enumerar algumas das suas capacidades. Observando e entendendo tal facto, foi possível pensar em estratégias que tentassem colmatar estes níveis de autoestima mais baixos, criando momentos de partilha e conversas expositivas sobre esta mesma temática.

Para além disso, foram também criados espaços diários, ao longo de todo o ano, para realizar exercícios reflexivos que se propunham abordar as qualidades e fragilidades de todos os participantes, utilizando sempre uma linguagem positiva, encorajadora, influenciada pelas estratégias da mediação, que permitiu aos participantes percecionarem a sua vida e as suas ações de maneira mais consciente. É importante salientar que as crianças do 1º ciclo não apresentam, nesta faixa etária, um

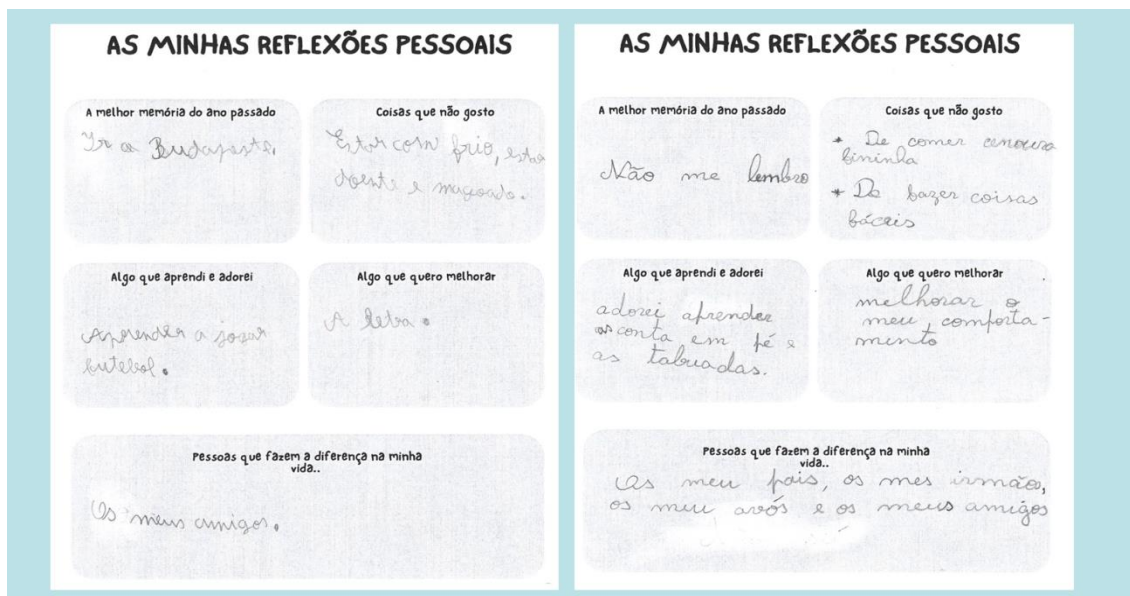
desenvolvimento emocional e reflexivo muito aprimorado, mas esforçaram-se por pensarem sobre si e sobre a forma como se relacionavam com os outros, encontrando sempre pontos pertinentes nos seus pensamentos, que posteriormente, traziam para as sessões do projeto. O Diário de Bordo 38 mostra isso mesmo:

(...) uma criança do 2º ano disse-me: “a semana passada enquanto estava a jantar com a minha família disse aos meus pais que às vezes faço asneiras sem os querer chatear, mas sei que isso não é muito bom e prometi que ia fazer menos asneiras e dar mais abraços ao meu irmão pequeno” (Diário de Bordo 38, 14 de fevereiro de 2023).

Percebemos, assim, que o autoconhecimento e a capacidade de reflexão junto das crianças do 1º ciclo foram competências que as ajudaram a lidar com a vida pessoal, social e escolar de forma mais simples, com mais rigor nas suas análises comportamentais e geraram consciência sobre as suas próprias ações. Além disso, a empatia foi também um agente vital para esta tomada de consciência, pois só se colocando no lugar do outro conseguiam entender o que estavam a fazer de bom ou menos bom, todos os dias, quer fosse na escola, em casa ou no centro de estudos. Apesar de serem ainda muito pequenos, foi sempre a ambição de capacitar estas crianças de várias habilidades pessoais e sociais que fizeram com que a motivação para a intervenção junto delas fosse sempre tão eminente e surpreendente.

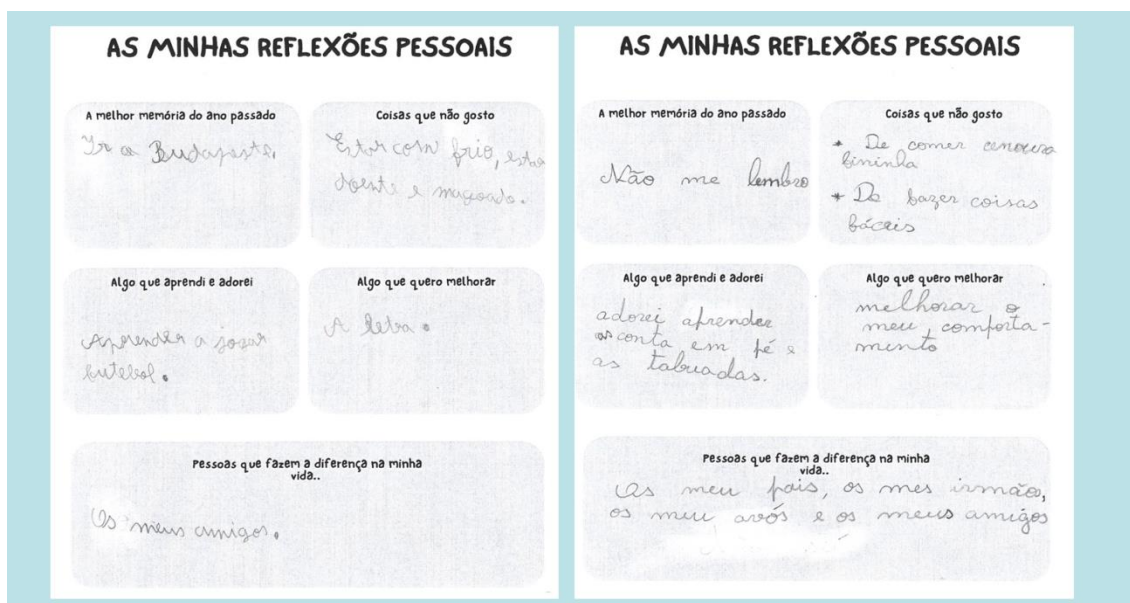
Uma outra atividade que mostra que o autoconhecimento é importante, a par das estratégias da medição, é a atividade “As minhas reflexões pessoais”. Adotando estratégias diferentes para a realização da mesma, com a intenção de ajustar os métodos à idade das crianças e ao facto de saberem ler e escrever, apenas as crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade realizaram a atividade oralmente, recorrendo às notas de campo para registar as respostas dos mesmos. Os outros participantes responderam numa folha facultada pela estagiária. Esta atividade, relacionando-se com a atividade anteriormente apresentada, pretendia fazer com que as crianças pensassem sobre a sua vida nas várias esferas, sendo necessário pensar sobre as melhores memórias do passado ano, algo que não gostassem, algo que tivessem aprendido e tenha sido bom para eles, algo que tivessem a ambição de querer melhorar e, por último, mencionar as pessoas que faziam a diferença na vida deles. As imagens 3 e 4 mostram alguns dos testemunhos de crianças do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, registados durante a elaboração da tarefa do projeto.





**Imagem 3 – Registos da atividade “As minhas reflexões pessoais”**

Como se pode constatar, as respostas variam muito de criança para criança, fazendo com que uma vez mais se entenda a multiplicidade de contextos presentes no seio de um só contexto de investigação. A partir da realização desta tarefa, percebemos que o entendimento que cada criança tem sobre si e sobre o mundo que a rodeia é extraordinariamente diferente e rico em termos de vivências referidas por cada uma das crianças. Através de respostas simples foram capazes de mostrar parte das suas experiências, gostos, desejos e revelar quem consideram ser algumas das pessoas mais importantes das suas vidas.



**Imagem 4 – Registos da atividade “As minhas reflexões pessoais”**

Um outro apontamento que merece atenção é o facto de que todas as crianças mencionaram diferentes aprendizagens importantes para elas, desde o desporto, às tarefas domésticas e até mesmo à escola, não houve respostas padronizadas. Isto revela não só uma ótima capacidade de autonomia, como também demarca as diferentes dinâmicas familiares e sociais de cada criança, que se fazem sentir na sua maneira de pensar, agir e reagir.

Estes momentos de reflexão oferecem várias vantagens, entre elas: a oportunidade de desenvolverem o seu autoconhecimento, aprofundando a capacidade de identificação das suas próprias características; estimulam a empatia a partir da reflexão sobre as consequências das suas atitudes e como estas podem afetar os outros; melhoram a capacidade de tomada de decisões; estimulam a criatividade e a imaginação, a partir da abertura do pensamento para possíveis cenários, nas diferentes situações das suas vidas e, por fim, promovem a chance de refletir sobre as próprias fragilidades ou inconstâncias que consideram ter. A par disto, esta pequena atividade de reflexão permitiu entender que todos os participantes julgaram ter aspetos a melhorar nas suas capacidades, independentemente do contexto tratado, bem como entenderam que os seus gostos e preferências têm um importante impacto na forma como se desenvolvem emocional e pessoalmente. Portanto, os momentos de reflexão são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, proporcionando uma maior compreensão de si mesmas e do mundo ao seu redor.

### ***5.1.2 – Atividades expositivas e dialógicas***

As principais atividades expositivas do presente projeto recaíram sobre a temática da escola, família e relações de amizade estabelecidas pelas crianças participantes na investigação. Consideramos que realizar um projeto que abraça a área da mediação e do desenvolvimento pessoal aliado ao autoconhecimento não poderia prescindir de atividades expositivas e dialógicas, uma vez que é a partir das mesmas que se estabelecem e verbalizam os limites e valências de cada ser humano. A ausência de diálogo torna tudo mais difícil e complexo de compreender, seja na dimensão das relações humanas, seja na dimensão dos gostos e preferências de cada um (Lascoux, 2009). Imbuídos e motivados por este conhecimento, deu-se particular atenção e relevância às atividades expositivas, através de conversas em mesa-redonda, da elaboração e apresentação de cartazes e ilustrações diversas que, uma vez concluídas, davam lugar a pequenas reflexões.

Acreditamos que o diálogo permite que as pessoas se expressem e sejam ouvidas, possibilitando uma compreensão mútua em relação aos pensamentos, sentimentos, necessidades e pontos de vista

de cada indivíduo envolvido nesse mesmo diálogo. É também através da prática dialógica que se ajudam a construir relacionamentos saudáveis baseados na confiança e no respeito, pois comunicando mais aberta e honestamente é possível criar laços mais fortes e duradouros. Para além disso, as práticas expositivas aliadas ao diálogo permitem que todos aprendam uns com os outros, expandindo o seu conhecimento e adquirindo novas informações sobre a realidade. Na área da mediação, o diálogo é fulcral para que ambas as partes envolvidas se entendam e consigam chegar a um consenso (Lascoux, 2009). Para Torremorell (2008), a perspetiva dialógica viabiliza a construção e reciclagem de possibilidades de ação e a sua própria execução.

Conscientes das vantagens do diálogo e da exposição oral, construíram-se atividades que tiveram como propósito promover o diálogo entre pares, consciencializar as crianças para a realização de partilhas mais profundas e para a promoção da confiança entre todos, através do estabelecimento de um ambiente seguro e confortável para que tudo isto tivesse lugar.

Assim, no decorrer da segunda fase do projeto, houve efetivamente a abordagem de temas como o amor, as relações de amizade, a família e a escola, através do diálogo e da escuta ativa, possibilitando o fomento da empatia e da compreensão do outro. Um bom exemplo de uma atividade realizada neste sentido foi a elaboração de um cartaz, intitulado “Palavras amorosas, relações afetuosas”, totalmente pensado e criado pelas crianças participantes, como mostra a imagem 5.

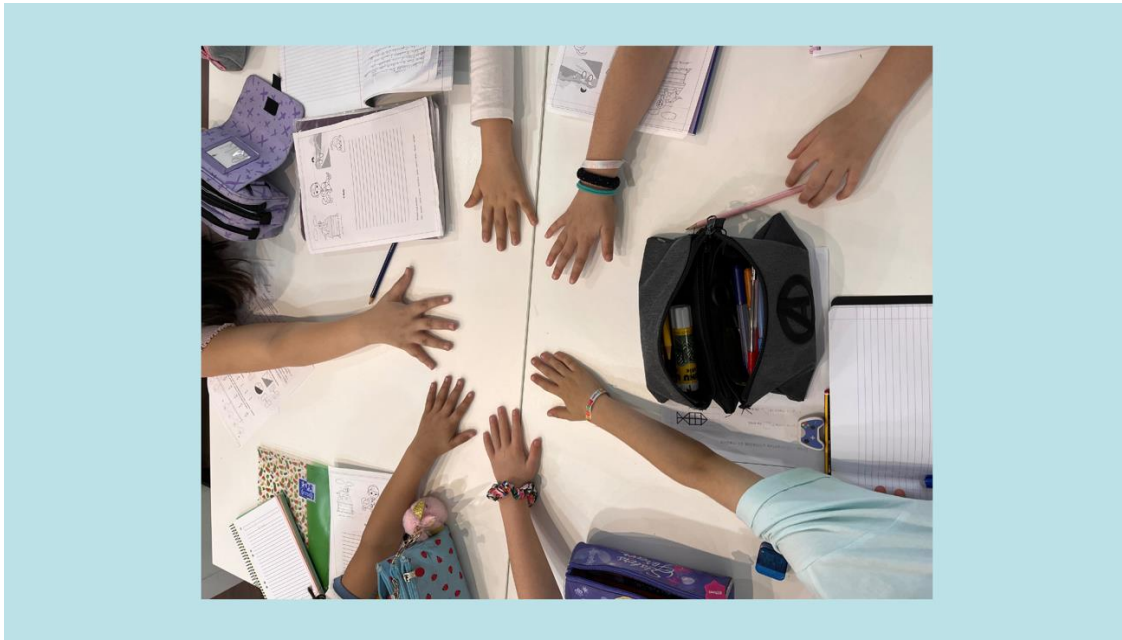


**Imagem 5 – Cartaz elaborado pelas crianças no contexto de estágio**

Esta atividade foi realizada por iniciativa própria das crianças do 1º ciclo, que consideraram importante, durante a semana dos afetos/dia dos namorados (fevereiro de 2023), escreverem mensagens amorosas que gostariam de receber ou enviar para as suas famílias e amigos. Apesar de nessa semana se terem realizado as atividades planeadas para o projeto, alargamos um pouco o horário para a realização deste cartaz, que não só revelou o lado artístico das crianças, como também contribuiu para mostrar que as palavras podem fazer a diferença na nossa vida. Durante a elaboração deste trabalho muitos foram os comentários que foram tecidos pelos participantes, no sentido de exporem os seus sentimentos e emoções relativos ao tema, e, também, para mostrarem o seu agrado por estarem a realizar uma atividade pensada por eles próprios. Conseguimos, assim, entender que o sentido de autonomia e responsabilidade começou a desabrochar no seio destas crianças, a partir do momento em que se inaugurou a realização das atividades definidas para o projeto de estágio, uma vez concluída a fase de integração e levantamento de necessidades. Através do Diário de Bordo 39 conseguimos comprovar que:

foi proposto pelas crianças, ao longo da semana, fazermos um cartaz que refletisse exemplos de frases ou palavras amorosas e que demonstrassem carinho e afeto pelos seus amigos e família. Todos eles quiseram participar e houve um contentamento geral que se fez sentir nos momentos dedicados ao cartaz, havendo sempre muitos comentários de tecidos pelas crianças que revelavam a importância que a família e os amigos tinham nas suas vidas, como por exemplo “a minha vida é melhor quando os meus irmãos estão em casa”, “gosto de dizer estas coisas aos meus pais”, “gostava que tivéssemos mais tempo para fazer atividades em família”, “eu nunca vou deixar de gostar da minha mãe, mesmo que ela às vezes ralhe comigo” (...) Esta foi sem dúvida uma semana em que as crianças falaram mais abertamente sobre si e sobre os seus sentimentos, quer fosse à frente dos seus amigos, quer fosse de forma individualizada (Diário de Bordo 39, 16 de fevereiro de 2023).

Para além desta atividade, foram realizadas mensalmente atividades que promoveram a partilha em grupo, exposição oral e o diálogo entre todos. Alguns exemplos ilustrativos de atividades expositivas são as tarefas realizadas na semana 3 do mês de março (“O que mais gosto na minha família”), na semana 2 do mês de abril, maio e junho, momentos em que se realizaram as atividades intituladas “Como me comporto nas diferentes situações do dia a dia”, “A minha escola e o meio ambiente” e “Eu e as pessoas que fazem parte da minha vida”, respetivamente. Durante estes momentos de diálogo em grupo, todas as crianças se sentavam mantendo contacto visual com os seus colegas, como mostra a imagem 4.



**Imagem 6 – Conversas em mesa-redonda**

## **5.2. A evolução da descoberta do primeiro “eu”, do diálogo e das emoções**

Saber gerir as emoções faz toda a diferença para conseguirmos pacificar os nossos instintos mais naturais e, por vezes, mais violentos (Cury, 2018). Existem múltiplas facetas do ser humano que nem sempre são tangíveis e que por esse motivo, muitas vezes, promovem a existência de falhas de comunicação e da abertura para as emoções através do diálogo. Acreditamos que o processo de autodescoberta que tentamos fomentar com este projeto conseguiu ir para além dos diversos universos inteligíveis de cada criança, pois houve momentos em que apenas o olhar, ou o tom de voz, foram indicadores de que algo as estaria a incomodar e a não corresponder às suas expectativas. Segundo Cury (2018), as funções cognitivas e não cognitivas devem caminhar lado a lado, o que nos leva a entender que todas as esferas da vida do ser humano têm vital importância para a construção consciente do “eu” de cada indivíduo.

Por outro lado, seria redutor associar o autoconhecimento apenas aos gostos e preferências, uma vez que as emoções e o diálogo contribuem afincadamente para conseguirmos discernir quais as características pessoais que melhor nos identificam.

Sob o ângulo da gestão da emoção, forte não é quem mostra força física, e sim força intelectual; não é quem grita, mas quem expõe as suas ideias de forma branda; não é quem impressiona para subjugar os outros, mas quem usa o diálogo para influenciar pessoas e lhes dá o direito de

criticar (...) a inteligência produz amigos; o poder cultiva servos, porém só o diálogo produz mentes livres (Cury, 2018, p.31).

Fundamentando-nos nesta perspectiva, pretendemos com esta investigação-intervenção dar palco ao diálogo e à gestão positiva das emoções, de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e descoberta do primeiro “eu” de cada criança. No decurso da implementação da segunda fase do projeto de intervenção, foi perceptível a evolução da autodescoberta de cada criança, percebendo-se tal facto através das conversas que se estabeleciam num contexto de estágio, dos comentários que as crianças faziam ao longo do dia sobre si próprios e de alguns testemunhos que nos iam chegando dos pais e encarregados de educação. Para além disso, houve também significativas mudanças a nível de autoestima, que foram sendo notadas durante a realização das atividades que envolviam uma maior consciência sobre si próprio. Deduzimos, desta forma, que a existência de momentos reflexivos e a expositivos sobre a realidade de cada criança contribuiu de forma positiva para o fomento do autoconhecimento e da autoconfiança que depositavam nas suas próprias capacidades. Embora no início da investigação as crianças ofereciam certa resistência à abertura para o diálogo entre todos, com o passar dos meses era algo que faziam espontânea e autonomamente.

Uma das atividades realizada durante o mês de março (“E eu e a minha família”), revelou ser bastante importante para o fomento do autoconhecimento e dos laços de amizade entre as crianças, pois encontraram fontes de semelhanças entre os seus pares e tentaram perceber as dinâmicas familiares dos colegas que apresentavam mais diferenças, quando comparadas com as suas próprias dinâmicas e rotinas de família. A imagem 5 apresenta alguns dos registos das representações familiares que foram elaboradas durante a realização da atividade de estágio.




**Imagem 7 – Registos da representação da família**

Inesperadamente, durante a representação gráfica que escolheram fazer da sua família e das pessoas que consideravam mais importantes para si, as crianças escreveram pequenos textos e frases que pretendiam descrever fielmente os seus sentimentos em relação aos seus familiares, findo o momento de diálogo que tinha tido lugar anteriormente ao início da realização do desenho da família. Inferimos, assim, que a consciência para a importância da família, das emoções e das conversas entre pares começava agora a ser mais notória e bem recebida pelas crianças do 1º ciclo.

A autodescoberta envolve, de forma especial, a exploração do nosso interior e das pessoas que nos rodeiam, sendo um processo contínuo e que vai sendo mais consciente e eficiente à medida que vamos crescendo e amadurecendo. Assim sendo, as atividades que desenvolvemos com estas crianças possibilitaram uma maior e profunda exploração do primeiro “eu”, mas proporcionaram também o conhecimento das estratégias da mediação para que este processo exploratório tivesse lugar não só na infância, mas igualmente no futuro, enquanto adolescentes, jovens e adultos.

Concordamos destacar uma outra atividade que deu asas à escrita criativa das crianças, propondo-lhes a elaboração de um pequeno texto que tivesse como mote a imaginação de um dia perfeito com a sua família. Estão presentes, nas imagens 8 e 9, alguns dos textos realizados pelos meninos do 2º, 3 e 4º anos de escolaridade.

Um dia perfeito com a minha família!




Queria ir a um restaurante e depois ir ao parque da cidade.

Da a minha mãe, o meu pai, a minha tia, a minha avó materna e meus avós paternos, a minha avó paterna, a minha prima, e meus tios, a minha tia e a minha cadela.

Quando fossemos ao parque queria que a minha prima brinca na areia e que fizessemos um piquenique.

Depois vamos para casa e fazíamos uma sessão de cinema.



Um dia perfeito com a minha família!



Um ano vai e um dia muito feliz foi a minha família, fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade. Depois fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade. Depois fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade.


Quando fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade. Depois fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade. Depois fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade.

Quando fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade. Depois fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade. Depois fomos ao restaurante e depois fomos ao parque da cidade.

**Imagem 8 – Registos dos textos da atividade “Um dia perfeito com a minha família”**

Um dia perfeito com a minha família!



Um dia perfeito com a minha família ir a ir para o parque passar e brincar. A minha mãe diz que gostava de fazer isso só que o trabalho dela demora tempo a acabar e não podemos fazer estas coisas.

Gostava de levar o meu cão para estar comigo a jogar à bola.


Os meus avós também gostavam de ir comigo. Podíamos comer bolo de ananás e jogar as cartas todos.

Adeus a minha família.

Era mesmo um dia perfeito!

Beijinhos ✨

Um dia perfeito com a minha família!





Um dia perfeito com a minha família ir a Portugal dos figurinos com os pais, os meus avós, o meu padrinho e a minha madrinha.

Quando chegamos tinham nos todas as casinhas. Depois de ver tudo vamos fazer um piquenique e um lanche frango assado, bolachas assadas, arroz e tomate. Para sobremesa tinha salada de fruta e mousse de chocolate.

Depois de comer fomos descansar um pouco na cadeira de praia. No fim do descanso toda a gente sabe porque havia de ir a que lugar. Depois de descansar muito brincamos e vamos passear para conhecer o lugar. Depois de fazer tudo vamos para casa descansar.

Se tento agradecer por tudo que a minha família fez por mim e pelo quanto eles me dão carinho e amor.

**Imagem 9 – Registos dos textos da atividade “Um dia perfeito com a minha família”**

A realização desta atividade permitiu às crianças expressarem-se emocionalmente através das palavras, fomentando a sua imaginação, o desenvolvimento da habilidade de escrita (indo ao encontro de um dos objetivos previstos na instituição de estágio) e o aprimoramento do autoconhecimento a partir dos seus desejos e vontades, um ponto fundamental para o projeto de investigação. Para além de promover a criatividade dos participantes, resultou ainda no reconhecimento dos seus desejos e anseios, que tal como os gostos e preferências devem ter espaço para serem escutados ativamente de modo a poder dar-lhes uma resposta, sendo positiva ou negativa. Além disso, a escrita criativa permite que as crianças consigam refletir mais profundamente sobre um tema, estando também interligado



com a prevenção de conflitos. Ademais, é através deste género de atividades que as crianças conseguem libertar mais facilmente o que pensam na realidade, pois não estão à espera da crítica ou dos comentários menos bons, visto tratar-se de um texto criativo e não propriamente de uma fiel descrição da realidade.

Para terminar este tópico sobre a evolução do autoconhecimento, diálogo e emoções, apresentamos uma das atividades mais divertidas que se realizaram no contexto de estágio. As instruções dadas às crianças foram no sentido de serem o mais criativos e divertidos possível, sem restrições ou modelos a seguir. Foi-lhes entregue uma folha em branco, com apenas dois pequenos círculos (que pretendiam representar os olhos de cada indivíduo), com essa folha branca teriam de se autorretratarem apenas com os materiais que estavam espalhados pela sala (nas cadeiras, mesas, porta-lápis, armários e mochilas), inspirando a atividade a chamar-se “Os pedaços de mim”. A sala foi previamente preparada, fazendo com que a atividade representasse uma total surpresa para as crianças.

Antes de iniciarmos a elaboração desta atividade, as crianças sentaram-se numa pequena roda no chão, em cima de uma manta com almofadas e iniciamos a audição da música “Nasce selvagem”, da banda Delfins. Depois, foram-lhes entregues pequenos papéis com a letra da música, para cantarmos todos ao mesmo tempo. Percebemos, através da interpretação dos versos da canção, que pertencemos ao mundo, independentemente da nossa religião, cor de pele ou raça, aludindo também aos direitos das crianças. Esta foi, indubitavelmente, uma das atividades mais elucidativas sobre a temática das sociedades globais em construção e transformação diárias, e também da exaltação das singularidades de cada ser humano.

Alguns dos resultados obtidos através desta atividade encontram-se nas imagens 10 e 11.



**Imagem 10 – Registos da atividade “Os pedaços de mim”**



**Imagem 11 – Registos da atividade “Os pedaços de mim”**

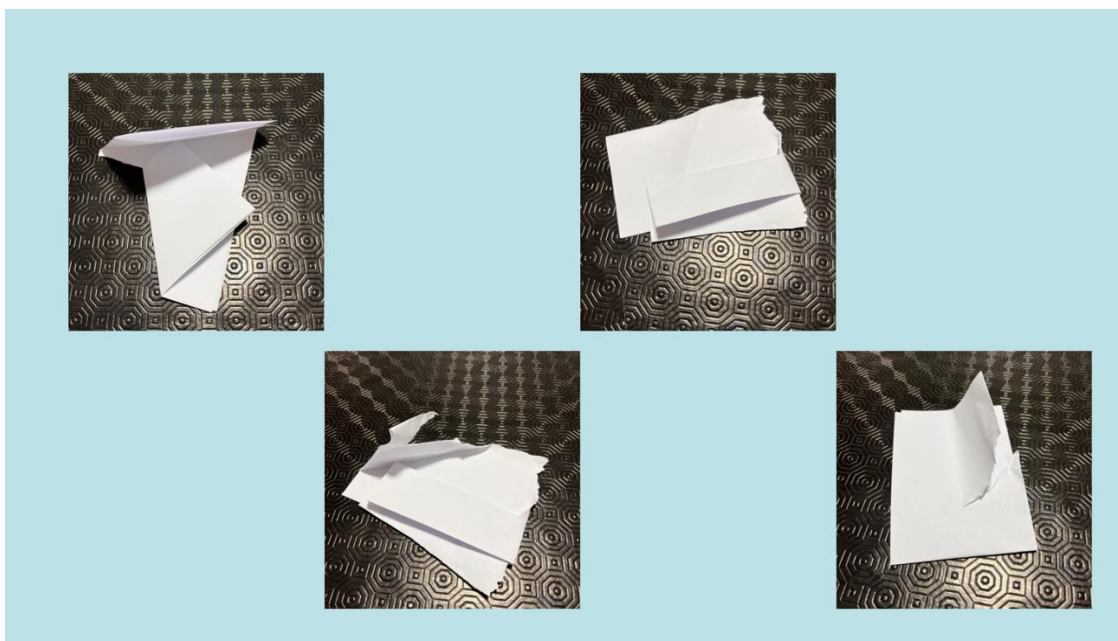
As crianças acabaram por se ajudarem umas às outras na primeira fase do processo, fazendo um molde de uma máscara e desenhando-o a marcador preto nas páginas me branco, enquanto uns seguravam no molde, outros iam desenhando o tracejado à sua volta, sem que houvesse qualquer tipo de intervenção dos adultos presentes, nomeadamente a diretora da instituição, a estagiária e a auxiliar do centro de estudos. Através desta atividade pretendeu-se abordar não só os temas explícitos e

subjugados à intervenção realizada, mas também abordar a temática da multiculturalidade e da promoção da autoestima de cada criança. Na sua génese, esta atividade pretendeu elucidar e consciencializar as crianças para a multiplicidade de características que estão presentes em cada ser humano, independentemente da sua cor, raça, género, etnia ou credo. Entendemos que partindo de uma mentalidade mais aberta à pluralidade existente nas sociedades globais, seremos verdadeiramente capazes de capacitar as crianças de aptidões revigorantes para o entendimento da vida em comunidade. Só existe um efetivo desenvolvimento do autoconhecimento, do diálogo e das emoções de cada indivíduo, quando existe, concomitantemente, uma abertura para o mundo exterior, a partir do qual se experienciam diversas situações e através das quais todos são capazes de se identificarem ou assemelharem, mais ou menos, com os seus pares. Estes “rostos” retratados de forma criativa e espontânea permitem-nos perceber que, de certa maneira e apesar das nossas diferenças, há sempre a presença de uma qualquer substância que nos unifica (mais do que o que nos separa).

### **5.2.1 – A folha da vida**

Reforçando o interesse em desenvolver e capacitar verdadeiramente as crianças para a vida em sociedade, consideramos que uma das atividades mais importantes desenvolvidas no contexto de estágio foi precisamente “A folha da vida”. Esta pequena interação surgiu já na reta final do projeto de intervenção, ou seja, na terceira e última fase do processo, de forma não planeada e completamente motivada pelos laços que se construíram ao longo do ano letivo. O objetivo primordial desta atividade foi conseguir mostrar às crianças que, de facto, cada ser humano realiza uma leitura do mundo diferente, de acordo com as suas raízes, tradições, experiências vividas, conceções desenvolvidas sobre os mais variados conceitos e, sobretudo, através do conhecimento adquirido ao longo da sua vida.

As crianças estavam sentadas num grande círculo com os olhos fechados e teriam apenas de ouvir as indicações dadas pela estagiária, seguindo passo a passo as instruções até ao fim da atividade. Primeiramente, foi-lhes pedido que dobrassem a folha ao meio, depois, que a voltassem a dobrar ao meio, de seguida foi-lhes pedido que rasgassem o canto superior direito da folha que tinham na mão e, no final, que voltassem a dobrar a folha e fizessem um novo corte no canto superior esquerdo dessa mesma folha. Alguns dos resultados obtidos através desta atividade encontram-se expostos na imagem 12.



**Imagem 12 – Registos da atividade “A folha da vida”**

Como se pode constatar pela imagem, todas as folhas apresentam uma forma diferente, apesar de terem sido dadas as mesmas instruções, ao mesmo grupo de crianças, no mesmo local e no mesmo período de tempo. Quisemos, através desta tarefa, mostrar às crianças que aquilo que aconteceu às folhas dobradas e rasgadas por elas, acontece também com cada ser humano durante toda a sua vida, isto é, perante a mesma situação ou acontecimento, cada um de nós toma decisões com base no entendimento que tem sobre o que lhe foi pedido, a partir da sua própria visão da realidade. Como seria de esperar, houve muitos risos e comparações entre as folhas de cada um no final deste momento, pois, para espanto destas crianças, existiam naquela sala 20 folhas dobradas de forma completamente diferente, com cortes em sítios distintos e com um formato nada semelhante ao formato das folhas dos colegas. Esta atividade teve o propósito de treinar a escuta ativa, através da audição atenta das instruções dadas, e também mostrar que, mesmo tendo acesso aos mesmos recursos, a realidade de cada um apresenta-se e reflete-se de maneira diferente na vida de cada criança, jovem ou adulto. Foi um momento que proporcionou a oportunidade de entender que muitas vezes não existe certo ou errado, melhor ou pior, existe apenas a leitura que cada um faz do mundo que o rodeia. Assim, conseguimos também consciencializar para a importância do diálogo, da reflexão e da partilha de sentimentos e emoções que nos fazem agir e reagir de forma distinta. Aquilo que sentimos pode perante uma ação, perfeitamente, despoletar sentimentos e reações distintas nos nossos colegas, amigos ou familiares. Assim, compreendemos que é muito importante escutar o outro

sem julgamento e sem necessidade de gerar discórdia apenas porque entendemos os acontecimentos de maneiras diferentes, pois tal facto não legitima que a visão do outro esteja equivocada ou distorcida.

Para além de tudo isto, o diálogo promove o enriquecimento dos conhecimentos humanos e dos saberes comunicacionais, logo, sempre que temos oportunidade de escutar alguém descrever a sua realidade, temos igualmente a oportunidade de adquirir novos saberes sobre determinado contexto, vivência ou experiência, encorajando a reflexão e desafiando os pensamentos mais tradicionais ou fechados. Cada visão oferece uma compreensão única do mundo e, muitas vezes, essas visões complementam-se entre si, inaugurando novas perceções, novos caminhos a seguir e novos questionamentos pertinentes para o entendimento de determinado fenómeno. Através desta atividade foi possível mostrar às crianças uma pequena amostra do que será o mundo global, marcado pela coexistência de culturas e saberes distintos e assinalando a urgência da promoção do conhecimento sobre o “outro” e realçando a importância da existência de empatia.

Inspirados pelo poema de Miguel Torga (“Vento que passas”), pretendemos evidenciar que cada um de nós simboliza uma folha de outono diferente e que o rumo que tomamos, depois de cairmos ao chão, nem sempre será igual àquele que tomam as outras folhas. Não obstante, no final de contas, poderemos sempre ter a oportunidade de nos reencontrarmos, seja naquele monte de folhas que ficam caídas no jardim, seja porque os ventos dos nossos caminhos nos fizeram cruzar. Quando voltamos, temos outras histórias e vivências, assim como os meninos e meninas que fizeram parte deste estudo de investigação, o que quer dizer que a nossa realidade conta, nesse momento de regresso, com outro tipo de conhecimento, mais forte e com maneiras de pensar mais profundas e conscientes. Acreditamos que esta foi uma atividade metafórica que mostrou às crianças uma nova maneira de compreender o mundo em sociedade. É através da consideração e aceitação da diversidade de conspeções do mundo que poderemos construir uma sociedade mais equitativa, inclusiva e esclarecida.

### **5.3. Principais resultados obtidos na investigação-intervenção**

Como tem vindo a ser referido ao longo do relatório, os resultados obtidos na presente investigação-intervenção foram notórios e de elevada relevância para a promoção do desenvolvimento pessoal das crianças do 1º ciclo de ensino básico. Como argumentam Costa e Cravo (2016, p.66) “ser capaz de compreender quem somos, quem os outros são, e, mais do que isso, conseguir perceber como interagir com os outros é um dos maiores desafios com que as crianças (...) se vão deparando”, logo, o presente projeto que revigora o desenvolvimento pessoal no âmbito da mediação socioeducativa

fez todo o sentido no contexto de estágio onde foi inserido. A partir do mesmo as crianças foram capazes de desenvolver capacidades pessoais, sociais e académicas, simultaneamente realizando uma viagem de autodescoberta pelos diferentes campos da sua vida.

Percebemos, no decorrer do processo de investigação-intervenção, que à medida que as crianças tinham mais consciência das suas capacidades e fragilidades, iam conseguindo obter melhores resultados académicos. Tal facto foi mais evidente a partir do mês de março, quando já tinham sido realizadas muitas das tarefas propostas para a capacitação pessoal, a promoção do autoconhecimento e autoestima e também depois de começarmos a adotar momentos de partilha diários, que poderiam ser individuais ou em pequenos grupos.

Por outro lado, o autoconhecimento não foi apenas capaz de motivar as crianças para obterem melhores resultados nas suas avaliações sumativas, foi conjuntamente um meio para se conseguirem gerir as emoções de resultados menos bons. A partir do momento em que as crianças tinham noção e consciência das suas próprias capacidades, elas mesmas conseguiam elencar uma série de problemas ou desafios que saberiam que iriam encontrar, precisamente por se conhecerem melhor. Para além disso, esta autodescoberta fez com que os participantes encontrassem diferentes formas de se expressarem sobre um mesmo tema, algo que foi sendo feito ao longo do processo de intervenção, através da utilização da expressão artística (dramatizações, pinturas, poemas, textos, cartazes e danças). Algumas das atividades que foram previamente definidas para se realizarem sob a forma de uma entrevista ou inquérito, foram alteradas por sugestão das próprias crianças, que preferiam momentos mais lúdicos e criativos, nunca perdendo de vista a prática dialógica e a escuta ativa no primeiro momento em que se realizavam. Acreditamos que foi também através do facto de ouvirmos efetiva e ativamente aquilo que nos era dito todos os dias pelas crianças, que foi possível criar um clima de partilha seguro, onde as mesmas sentiam que faziam falta e que eram parte integrante do projeto. Todas as atividades pensadas e realizadas tinham como propósito cumprir os objetivos primordiais das mesmas (como por exemplo o fomento da autoestima e da empatia, ou a consciencialização para a vida social e académica), mas tinham as crianças como núcleo central, não havendo qualquer hipótese de desvio e tentando sempre fazer com que se sentissem bem, ouvidas e acolhidas.

Pretendemos, deste modo, dar a entender que a mediação apresenta uma esfera preventiva muito possante, o que fez com que este projeto tivesse superado as expectativas e promovesse, junto das crianças e das suas famílias, uma nova forma de encarar a vida educativa. Como sustentam Costa e Cravo:

Se pensarmos nas nossas crianças e jovens, cujo conceito de ciência estão a construir, onde as hormonas e instabilidade das emoções (...) estão sempre muito ativadas, onde as capacidades cognitivas de abstração e relativização ainda estão em construção (...) há dificuldade na gestão emocional e concentração no positivo, percebemos melhor o porquê dos discursos “dramáticos”, “tudo ou nada”, “inconstantes” e tão “destrutivos” dos mais pequenos (Costa & Cravo, 2016, p.27).

No nosso entendimento, o projeto de investigação-intervenção *“A descoberta do primeiro “eu” e o desenvolvimento pessoal no 1º ciclo através da mediação”*, contribuiu para capacitar as crianças do 1º ciclo, potenciar a compreensão e o desenvolvimento de empatia para com o outro e, conseqüentemente, levar até uma maior capacidade de interpretação das diferentes situações da vida, adequando-as ao contexto em que sucedem. Assim, os conceitos de autoconhecimento, autoestima, escuta ativa, pensamento criativo e empatia interligam-se entre si, formando um conjunto de competências e aptidões imprescindíveis para a vida em sociedade, uma vez que a capacidade de perceber e compreender o outro vai criar espaço para uma relação empática, mais positiva e segura entre todos. A mediação não se propõe alterar todos os padrões vigentes em cada realidade, mas os conhecimentos que a mesma cria “contribuem para melhorar a qualidade das relações humanas” (Torremorell, 2008, p.77), visto que convertem a compreensão dos encontros em sociedade em momentos e experiências vividas e não simplesmente em informações sobrepostas.

Concluindo, “o reconhecimento e a legitimação das nossas diferenças apontam para a globalidade de forma esperançosa e certamente otimista” (Torremorell, 2008, p.76), pois é nas nossas especificidades e particularidades individuais que conseguimos encontrar respostas e orientação dentro de um grupo social heterogéneo, podendo encontrar-se na mediação uma vertente participativa que aglutina em vez de dividir comunidades (Torremorell, 2008).

## **Capítulo VI – Considerações finais**

Findo este longo período de investigação, fica-nos o sabor do sentimento de dever cumprido, uma vez que o comprometimento por parte de todos os participantes envolvidos neste projeto foi devesas fulcral para a realização e implementação do mesmo. De parte a parte, houve dias mais fáceis e dias mais complexos, mas com a ajuda de todos foi possível fazer sentir-se o poder e o impacto da mediação no contexto extraescolar estudado. Embora a prática da mediação, de um modo geral, tenha ainda um longo caminho a percorrer para se alcançarem efetivas mudanças no paradigma atual, através do presente projeto, perceberam-se os efeitos positivos que a mediação teve nas crianças participantes e em todos os envolvidos no mesmo.

Visto que a mediação abre portas de esperança para um convívio salutar entre todos, dentro das suas próprias singularidades, gostos e preferências díspares, reconhecemos na mesma um valor inestimável na promoção do autoconhecimento e de uma verdadeira viagem interior reflexiva. Acreditamos que quando nos conhecemos a nós próprios e temos consciência daquilo que somos, o que consideramos certo ou errado, quais os valores e princípios que nos guiam e qual o nosso entendimento sobre a realidade em que vivemos, a convivência entre pares/sociedade se torna algo mais espontâneo, harmonioso e pacífico. A autodescoberta é um processo verdadeiramente difícil e complexo, que requer esforço, consciência e conhecimento sobre o meio que nos envolve e nos influencia, quer seja de maneira positiva ou menos positiva, o que quer dizer que é um trabalho diário e que se reflete nas pequenas coisas da nossa vida quotidiana.

Assim, este projeto desenhado para pequenos pupilos do 1º ciclo de ensino básico, foi muito além da convivência em contexto de ensino-aprendizagem, foi também algo que levou estas crianças a entenderem melhor a sua realidade e forma de atuar nas diferentes conjunturas da sua vida. A escolha do âmbito da mediação socioeducativa prendeu-se com o facto de perspetivarmos a vida em comunidade como algo vital para o desenvolvimento pessoal de cada ser humano, e, como tal, atentarmos mais na faceta preventiva da mediação do que propriamente no seu carácter resolutivo. Acreditamos também que a mediação socioeducativa, como referido anteriormente, enquanto prática colaborativa e participativa de todos os envolvidos, instiga na sociedade (e nos indivíduos) um maior entendimento e compreensão das diferentes crenças, maneiras de pensar e de agir perante a mesma situação existentes num mundo cada vez mais global e multicultural.

À luz do contexto de estágio onde foi realizado o projeto, também se encontraram diferentes culturas e modos de vida, o que fez com que as atividades desenvolvidas tivessem sido realmente



impactantes, criativas e educativas. Tratando-se de crianças do 1º ciclo, há claramente fragilidades e qualidades que estão ainda por descobrir e, que ao longo do tempo, vão certamente transformá-las. Contudo, consideramos que através de uma maior consciencialização para a existência quer das fragilidades, quer das qualidades, foi possível mostrar-lhes que o mundo é um lugar colorido, cheio de sonhos e que faz verdadeiramente sentido quando todos somos capazes de nos abraçarmos uns aos outros. Curiosamente, as crianças mais velhas (entre os 8 e 9 anos de idade) apresentavam já um grande sentido de responsabilidade e consciência sobre o mundo que as rodeia, nas diferentes esferas da sua vida. Não obstante, as crianças mais novas (entre os 6 e 7 anos de idade) procuraram sempre seguir o exemplo daqueles que consideravam mais sábios, quer fosse na figura de um professor, pai/mãe ou educador, quer fosse na figura dos seus amigos mais velhos.

Motivados pelo olhar atento que colocamos na infância e em tudo o que representa para nós, julgamos que este projeto foi extraordinariamente transformador e importante para perceber de que forma as crianças são muito mais do que pequenos seres e que, tal como na mediação, todas as partes saem vencedoras deste projeto. As crianças ganharam competências que serão capazes de as ajudar no futuro escolar, social e familiar, e nós, enquanto equipa de trabalho, ganhamos novas habilidades de investigação, intervenção e socialização, bem como novos conhecimentos sobre a forma como se pode encarar o mundo aos olhos de uma criança. Para além de enternecedor, é, de facto, recompensador e completamente revitalizador olhar para trás e pensar em todos os progressos que foram feitos desde o dia em que iniciamos esta caminhada até ao dia em que a concluímos.

Numa outra instância, houve também um envolvimento parental muito favorável, que foi sendo notado ao longo de todo o projeto de investigação-intervenção, com consequências muito positivas para a estagiária e para a diretora da instituição do estágio. Para além de elogios e reforço positivo tecidos por parte das famílias que consideraram este estudo relevante, existiu também uma proposta para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no mesmo contexto, com a inserção de mais crianças participantes no próximo ano letivo. Quer isto dizer que este projeto de autodescoberta e desenvolvimento pessoal foi muito mais do que um simples desenrolar de atividades e estudo para a conclusão de um ciclo académico, foi realmente importante para a vida das crianças, para o seu aproveitamento escolar e para a sua capacitação pessoal, podendo inferir-se, assim, a qualidade e impacto que este projeto trouxe até à instituição onde se realizou a investigação-intervenção.

Os estudos realizados sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas demonstram que as competências desenvolvidas pela capacidade de gerir conflitos positivamente podem “beneficiar a motivação, o interesse por aprender, a autonomia, a redução de problemas comportamentais ou

níveis de ansiedade” (Rato, 2023, p.20). Tal facto ressalta que é cada vez mais necessário (re)pensar o modo como ensinamos e (inter)agimos com as crianças. Por todos estes motivos, consideramos que a presente investigação-intervenção foi deveras importante para se gerar um novo entendimento acerca das vantagens do autoconhecimento e da autoestima, aliados à prática da mediação, por meio das estratégias promovidas pela mesma.

## Referências bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (1ª ed.). Porto Editora.
- Bonafé-Schimtt, J. P. (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores*. (pp.45-58). Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos, volume 12* (2), 73-81.
- Costa, C. D., & Cravo, A. (2016). *Emoções e Sociedade. Estratégias facilitadoras para contexto escolar e familiar*. (1ª ed.). Plátano Editora.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. (1ª ed.). Factor.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores. A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático* (1ª ed.). Editorial Magnólia.
- Cury, A. (2018). *Gestão da emoção. Técnicas de Coaching emocional para gerir a ansiedade, melhorar o desempenho pessoal e profissional e conquistar uma mente livre e criativa*. (1ª ed.). Pergaminho.
- Cury, A. (2019). *Treinar as emoções para ser feliz*. (1ª ed.). Leya.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. UNESCO.
- Elias, F. (2020). *Escola, hoje e amanhã: que desafios*. Jornal Público. <https://www.publico.pt/2020/02/06/impar/opiniao/escola-hoje-amanha-desafios-1903125>
- Espirito Santo, R. C. (2010). Autoconhecimento e consciência. *Revista Interdisciplinaridade, 1* (0), 64-72.
- Ferreira, A., Castanheira, F., & Simões, I. (2018). *Gestão de conflitos em sala de aula. Um livro de ideias para pôr em prática*. (2ª ed.). Coisas de ler.
- Flores, A., Silva, A. M., & Fernandes, S. (2018). *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (1ª ed.). De Facto Editores.
- García-Arista, M. L. S. (2014). Nuevas claves en mediación educativa. *Innovación Educativa, (24)*, 5-18.
- Gomes dos Santos, M. O. (2012). *Texto de apoio sobre o diagnóstico em processos de intervenção social e desenvolvimento local*. (1ª ed.). Évora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. (1ª ed.). Porto Editora.

- Lascoux, Jean-Louis. (2009). *A Prática da Mediação. Um método alternativo de resolução de conflitos*. (1ª ed.). Porto.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ªed.). Editorial Graó.
- Lüdke, M., & André, M. (2007). *Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas* (10ª ed.). E.P.U. São Paulo.
- Luison, L. & Velastro, M. (2004). *Du processus aux pratiques de médiation*. (1ª ed.). Esprit Critique
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: um guia para pais e educadores*. (1ª ed.). Bertrand Editora
- Montadon, C. (2011). O desenvolvimento das relações família-escola. In C. Montadon, & P. Perrenoud (Org.). *Entre Pais e Professores. Um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. (pp. 13-28). Celta Editora.
- Montessori, M. (2022). *Educação para um mundo novo*. (1ª ed.). Alma dos Livros.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (1ª ed.). Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. (1ª ed.). Areal Editores.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação. Escola, justiça social e participação*. (1ª ed.). Porto Editora.
- Peralta, H. C. (2021). *Explicações. Fenómeno a crescer e o Estado a olhar para o lado*. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/explicacoes-fenomeno-a-crescer-e-o-estado-a-olhar-para-o-lado-14138121.html>
- Pinto da Costa, E. (2018). A mediação de conflitos nas interfaces da mediação na escola. In M. A. Flores, A. M. C. Silva, & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 35-57). De Facto Editores.
- Rato, J. (2023). *Mente, cérebro e educação*. (1ª ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Reis, C. de S. (2020). A empatia na mediação: a contribuição da comunicação não violenta. Empathy in Mediation: The Contribution of Nonviolent Communication. *Jornal Jurídico*, volume 2(1), 3–24.
- Ribeiro, E. J. (2015). *Modelos e projetos de inclusão social*. (1ª ed.). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Silva, A. M. C. (2018). O que é a Mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva, & S. Fernandes (Orgs.), *Contextos de Mediação e de Desenvolvimento Profissional* (pp. 17-33). De Facto Editores.
- Souza, A. M. M., Depresbiteris, L., & Machado, O. T. M. (2003). *A mediação como princípio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. (1ª ed.). Senac São Paulo.

Torremorell, M.C.B (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. (1ª ed.). Porto Editora.

Wax, R. (1971). *Doing fieldwork: warning and advice*. (1ª ed.). University of Chicago Press.

### **Legislação consultada**

LBSE, Lei n.º 46/86, 14 de outubro (estabelece as regras gerais do sistema educativo português).  
Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. Ministério Público.  
[https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_miolo=](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=)

## Apêndices

### Apêndice 1 – Inquérito por questionário (fase I)



## EU E A MINHA ESCOLA



Quantos anos tens? .....

Em que ano andas? .....

Qual é a tua escola? .....


O que é a escola para ti?

---

Gostas da tua escola?

 Sim    Não    Não sei    +/-




Gostas dos teus professores?

 Sim    Não    Não sei    +/-

Para ti, o que é aprender?

---

E sentes que aprendes muito na escola?

 Sim    Não    Não sei    +/-

Tens alguma atividade extracurricular? (natação, música, dança...)

 Sim    Não

Gostavas de ter mais tempo para brincar?

 Sim    Não    Não sei    +/-

O que gostas mais na tua escola?

---

Para ti, o que são "amigos"?

---

Os teus amigos ajudam-te quando estás na escola?  
(quando tens medo de alguma coisa, quando te magoas, quando não sabes a matéria)

 Sim    Não    Não sei    +/-

E os teus professores, ajudam-te?

 Sim    Não    Não sei    +/-

Gostas de andar na escola?

 Sim    Não    Não sei    +/-

Completa a frase:  
A minha escola é .....

## Apêndice 2 - Termo de consentimento entregue ao Pais / E.E.



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Caros Encarregados de Educação,

Sou a Joana Campos, aluna da Universidade do Minho. Concluí a Licenciatura em Línguas Aplicadas e frequento o Mestrado em Educação, especialização em Mediação Educacional. Estou a realizar o meu estágio no Centro de Estudos que os/as vossos/as filhos/as frequentam, com a orientação da Professora Palmira Alves, da Universidade do Minho e o acompanhamento da Dra. Marta Costa, diretora e professora desta mesma instituição.

O meu projeto de estágio tem como finalidade a promoção do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal das crianças do 1<sup>a</sup> ciclo de ensino básico através das estratégias da Mediação. Com o presente projeto pretendo, essencialmente, entender como é que a mediação pode auxiliar as crianças do 1<sup>o</sup> ciclo a descobrirem-se e a desenvolverem aptidões singulares que não são lecionadas na escola, apelando ao aprimoramento de outras habilidades pessoais, como a abertura para o diálogo e disponibilidade para ouvir “o outro”, bem como recorrendo, também, a atividades de fomento da autoconfiança e da escrita da sua própria realidade e meio envolvente.

Num mundo cada vez mais global e que apresenta cada vez mais desafios diários para as crianças, é realmente importante capacitá-las de competências e saberes que nem sempre são abordados nas escolas e ao longo de todo o período letivo. Pretendo, assim, realizar tarefas e atividades com as crianças desta instituição que contribuam para um saudável desenvolvimento pessoal, emocional e social de cada um, assim como a gerar empatia pelo próximo e a interajuda entre pares.

Nesse sentido, para além de os informar sobre o trabalho que me encontro a realizar, venho pedir-lhes o consentimento para desenvolver essas mesmas atividades com os/as vossos /as filhos/educandos/as.

V.N. Famalicão, 1 de novembro de 2022.

Melhores cumprimentos.

Joana Campos – a estagiária.

Contacto: [joana\\_campos1@outlook.com](mailto:joana_campos1@outlook.com)

### Termo de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, a estudar no \_\_\_ ano de escolaridade, turma \_\_\_\_\_ e nr \_\_\_\_\_, da Escola \_\_\_\_\_, autorizo a participação do(a) meu educando/a nas atividades do projeto de mediação socioeducativa para o desenvolvimento pessoal e autoconhecimento.

V. N. Famalicão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

(assinatura do Encarregado de Educação)

\_\_\_\_\_

### Apêndice 3 – Estrutura dos Diário de Bordo



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Data:** \_\_\_\_\_

**Diário de Bordo nr** \_\_\_\_\_

**Fase de intervenção** \_\_\_\_\_

#### **Resumo do dia/das atividades desenvolvidas/ momentos mais importantes**

#### **Reflexões importantes**



## Apêndice 4 – Estrutura das Notas de Campo



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Data:** \_\_\_\_\_

**Fase de intervenção** \_\_\_\_\_

**Tema central** \_\_\_\_\_

### **Apontamentos / descrições importantes**

**Apêndice 5 – Documento de suporte da atividade “Quem sou eu”**

**QUEM SOU EU ?**



**Nome**

**Idade**

**cor preferida**

**comida preferida**

**3 das minhas qualidades**

**3 dos meus defeitos**

**Se tivesse de me descrever numa frase seria ...**

## Apêndice 6 – Documento de suporte da atividade “As minhas reflexões pessoais”



### AS MINHAS REFLEXÕES PESSOAIS

A melhor memória do ano passado

coisas que não gosto

algo que aprendi e adorei

algo que quero melhorar

3 das minhas qualidades

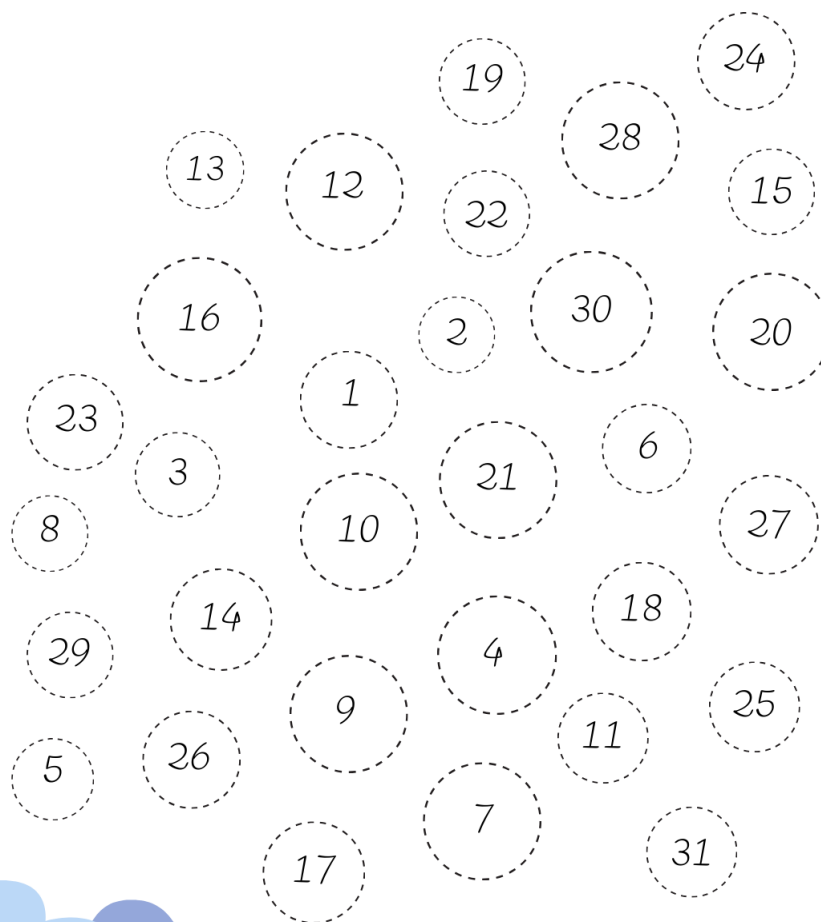
3 dos meus defeitos

Pessoas que fazem a diferença na minha vida ...







Apêndice 7 – Documento do suporte da atividade mensal “Sentimento do dia”

Nome \_\_\_\_\_

### O sentimento do dia !



**Legenda**

	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

**Apêndice 8 – Powerpoint de apresentação do projeto na área da mediação**




# Diálogo Comunicação positiva



# Desenvolvimento pessoal





Como me vejo?

Gosto de mim?

# Autoestima

O que pensam de mim?

Qual o meu valor?



Gosto disto?

Como sou eu?

# Autoconhecimento

Como reajo?

Sentimentos?  
Emoções?  
Preferências?

Não gosto daquilo?

## Apêndice 9 – Materiais utilizados nas conversas em mesa-redonda

